



Sanna Alila

**"Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja
...toimintakulttuurin luomisessa"
Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena**

Ohjaaja:

professori Kaarina Määttä

Esitarkastajat:

professori emerita Soili Keskinen, Turun yliopisto
dosentti Jussi Onnismaa, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: professori emerita Soili Keskinen, Turun yliopisto

Kustos: professori Kaarina Määttä

Lapin yliopisto,
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Sanna Alila

Taitto: Paula Niemelä
Kansi: Heidi Liikala
Kannen valokuva: Juha Alila

Myynti:
Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. +358 40 821 4242
www.ulapland.fi/lup
julkaisut@ulapland.fi

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 277
ISBN 978-952-484-727-8
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 144
ISBN 978-952-484-728-5
ISSN 1796-6310

TIIVISTELMÄ

Alila Sanna

*"Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia
ja ... toimintakulttuurin luomisessa"*

Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena

Acta Universitatis Lapponiensis 277

Väitöskirja: Lapin yliopisto

Työnohjaus on käsitteenä moniulotteinen ja ymmärrys työnohjauksesta vaihtelee suuresti. Myös sen teoreettinen tausta on kirjava. Tässä tutkimuksessa käsitteistön ja monialaisten menetelmien tarkastelussa on keskitytty työnohjauksen mahdollisuuksiin tukea inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä. Inklusiivisen opettajuuden kehittämisellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan yksittäisen opettajan ammatillista kehittymistä ja koulun toimintakulttuurin muutosta kohti osallistavaa, kaikille oppilaille yhteistä koulua.

Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajataustaisten työnohjaajien käsityksiä työnohjauksesta yhtenä tapana tukea inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä. Tutkimukselle on asetettu yksi pääkysymys: Millaisia käsityksiä opettajataustaisilla työnohjaajilla on työnohjauksen antamasta tuesta inklusiiviselle opettajuudelle? Pääkysymystä tarkastellaan tarkentavien alakysymysten valossa: Miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan sekä mitkä ovat inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan?

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineistonhankintatapana käytetään opettajataustaisille työnohjaajille suunnattua fokusryhmähaastattelua, joka toteutettiin viidellä eri paikkakunnalla. Analysoinnissa yhdistyvät fenomenografia ja siitä kehittynyt variaatioteoria sekä fokusryhmille tyypillinen klassinen analyysi.

Tutkimustulokset esitellään tuloksista muodostettujen kategorioiden tulosavaruutena. Niiden mukaan työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tukena. Yksilöllinen tuki ilmenee usealla tavalla: voimaannuttavana, uudenlaisen opettajuuden edistäjänä, ammatillisen kasvun ja ammattiroolin

selkiyttäjänä, oman työn arvioinnin apuna sekä haasteista selviytymisen tukena. Yhteisöllinen tuki näyttäytyy erityisesti yhteistyön vahvistajana, koulun toimintakulttuurin muutoksen edistäjänä ja yhteisöllisen työotteen kehittäjänä.

Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet sisältävät työnohjauksen periaatteet, työnohjauksen käytännön toteutuksen ja työnohjauksen eroavuuden muista työmuodoista. Niiden mukaan inklusiivista opettajuutta tukeva työnohjaus tiedostaa muut läheiset työmuodot, eikä se ole sitoutunut vain yhteen teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi se on suunnitelmallista, säännöllistä ja riittävän pitkäkestoista. Työnohjauksen käytännön toteutusta kuvastaa muiden muassa monipuolisten menetelmien käyttö sekä herkkyyys työnohjattavan ja työyhteisön tarpeille.

Tutkimus osoittaa, että työnohjaus voi osoittautua tavoitteelliseksi tueksi inklusiiviselle opettajuudelle. Parhaimmillaan työnohjaus mahdollistaa opettajan ammatillisen, yhteisöllisen ja persoonallisen kehittymisen. Työnohjaus toimii tällöin opettajan inklusiivisen opettajuuden oppimisympäristönä.

Asiasanat: työnohjaus, inklusiivinen opettajuus, opettajataustainen työnohjaaja, fokusryhmähaastattelu, fenomenografia

ABSTRACT

Alila Sanna

"Supervision helps you to find our strengths and ... to create the work culture."

Supervision as the support for inclusive teacherhood

Acta Universitatis Lapponiensis 277

Doctoral Dissertation: University of Lapland

Supervision is a multidimensional concept which is understood in numerous ways. Similarly, the theoretical background of supervision is diverse. This study focused on the opportunities presented by supervision concepts and their manifold methods to support inclusive teacherhood and its development. Here, the development of inclusive teacherhood refers to individual teachers' professional development and to a shift in the work culture of a school toward a participatory school for all pupils.

The study analyzed the views of supervisors with a teaching background on how supervision can be a way to support inclusive teacherhood and its development. One main research question was set for this study: How do supervisors with a teaching background perceive the quality of support supervision provides to inclusive teacherhood? The following questions supported the main research question: According to supervisors with a teaching background, how does supervision support inclusive teacherhood and its development? What are the special features of supervision that support inclusive teacherhood, according to the supervisors with a teaching background?

This was a qualitative research. The data were obtained using the focus-group interview method focused on supervisors with a teaching background. The interviews were conducted in five places in Finland. The analysis involved a combination of phenomenography, particularly the application called the variation theory, and the classic analysis that is typical of the focus-group research method.

The research results generated a result entity which was divided into results-based categories. Based on the categories, supervision supports inclusive teacherhood both at the individual and at the communal level. Individual support was given in four ways:

empowering and promoting new teacherhood, clarifying teachers' professional growth and roles, helping teachers to evaluate their work, and supporting teachers in challenges at work. Communal support was manifested as strengthening collaboration, promoting a change in the work culture of a school, and developing a communal work approach.

The special features of supervision that support inclusive teacherhood include the principles of supervision, the practical implementation of supervision, and the differences between supervision and other work guidance methods. Based on these features, supervision that supports inclusive teacherhood is aware of other, similar methods and is not tied to only one theoretical framework. In addition, supportive supervision is systematic, regular, and long-lasting. The practical implementation of supervision, for example, involves the use of various methods and the exercise of sensitivity to the needs of the person being supervised and the work community.

The study showed that supervision can become target-oriented support for inclusive teacherhood. At its best, supervision can enable teachers' professional, communal, and personal development. Supervision thus functions as the learning environment for inclusive teacherhood.

Keywords: supervision, inclusive teacherhood, supervisor with a teaching background, focus group interviews, phenomenography

KIITOKSET

Kiitän työni ohjaajaa, Lapin yliopiston kasvatopsykologian professori Kaarina Määttä, tällaisesta mahdollisuudesta syvälliseen opiskeluun ja tuesta työni valmistumiseksi. Kaarinan lähestymistapa ohjaustyössä oli kuin lastenlaulun aurinko armas, joka rankkasateen tullessa kuivas satehen. Esitarkastajille, Turun yliopiston kasvatustieteen professori emerita Soili Keskiselle ja Helsingin yliopiston ohjauksen dosentti Jussi Onnismalle, kuuluu suuri kiitos työni kohentumiseen johtaneesta esitarkastusprosessista. Lämmin kiitos esitarkastusta edeltäneessä isossa seminaarissa työni tarkastaneelle Helsingin yliopiston kasvatopsykologian dosentti ja Lapin yliopiston erityisasiantuntija Satu Uusiautille ja kasvatustieteen jatko-opiskelija Maarit Lasaselle. Luitte väitöskäsitelmieni perusteellisesti ja annoitte huomionarvoista palautetta. Satulle kiitos myös huolellisesta oikolukutyöstä. Vastaväittäjäksi lupautumisesta kiitän professori Soili Keskistä.

Suomen työnohjaajat ry:n hallitusta vuonna 2010 kiitän tutkimusluvan saamisesta. Tuona ajankohtana toimineelle puheenjohtajalle, Maj-Lis Kärkkäiselle, kiitos sähköpostiviestien välittämisestä haastateltavia etsiessäni. Tutkimukseni fokusryhmähaastatteluihin osallistuneet 11 opettajataustaista työnohjaajaa uhrasivat aikaansa ja vaivaansa tutkimukseni mahdollistumiseksi. Tutkimukseni sanoma on heidän ansiotaan. Kiitos teille!

Kiitän Ritva Parkasta antoisasta työparikokemuksesta yhteisessä työnohjaushankkeessa. Kiitos Ritva myös siitä, kun annoit vinkin fokusryhmähaastattelun käyttämisestä aineiston hankkimiseksi.

Kiitän haastattelupaikkakuntien valtion oppilaitoksia ja yliopistoja haastattelutilojen järjestymisestä keväällä 2010. Oppimis- ja ohjauskeskus Tervaväylää kiitän välineistön käyttömahdollisuudesta. Merille kaunis kiitos neuvoista ja avusta tekstinkäsittelyohjelman kanssa. Paula Niemelä Lapin yliopistosta ansaitsee isot kiitokset työni taitosta.

Kiitokset kuuluvat myös vuosien saatossa opettamilleni ja konsultaatiotilanteissa tapaamilleni oppilaille. Teidän avulla olen oivaltanut oppimisen valtavat mahdollisuudet ja innostunut opetustyöstä aina uudelleen. Lämpimästi kiitän myös kaikkien kohtaamieni koulujen henkilöstöä. Kumppanuus kanssanne on avartanut näkemyksiäni. Oulun seudun erityiskasvatus ry:n ja Suomen

erityiskasvatuksen liiton jäsenistön erityisopettajakumppanit ovat toimineet ammatillisena peilikuvanani monessa käänteessä. Kiitollisin mielin ajattelen teitä.

Tervaväylässä on opiskeluun ja itsensä kehittämiseen kannustava ilmapiiri. Rehtori Anne Martikaisen ja lähimmän esimieheni, kehittämisspäälikkö Kimmo Hurtigin päätös nähdä jatko-opinnot yhtenä täydennyskouluttautumisen muotona on ollut omiaan tukemaan väitöstutkimukseni kautta tapahtuvaa työssä kehittymistä. Kiitos innovatiivisille, ohjaustyötä kutsumuksella tekeville ja sitä tukeville työkavereille. Oppimis- ja ohjauskeskus Tervaväylän henkilöstön kokeileva ja kaikkeen uuteen rohkeasti heittäytyvä työote on voimistanut minua ammatillisesti ja auttanut pitämään väitöstutkimuksessanikin näkökulman riittävän laajana.

Jatko-opinnoissa yhtä aikaa puurtaneita työkavereitani Eijaa ja Susannaa kiitän tähän prosessiin väistämättä kuuluvan tunteiden vuoristoradan ilmaisumahdollisuudesta sekä akateemisten kokemusten saavuttamisesta, jakamisesta ja yhdessä elämisestä.

Lähisukulaisiani kiitän kannustavista kyselyistä. Erityiset kiitokseni osoitan anopilleni Varpulle, jonka kanssa jaan ajatuksen ihmisen kouluttautumisen merkityksestä elämässä eteenpäin menemiseksi ja ihmisenä kasvamiseksi.

Perhettäni kiitän antoisista yhdessäolon hetkistä, jotka ovat raikastaneet mieltä ja ilahduttaneet vapaa-aikana. Salla, Mikko ja Mika, rakkaat lapsemme, olen niin onnellinen teistä. Reippautenne ja tunnollisuutenne on todella koskettavaa ja merkityksellistä. Tuotatte valtavasti iloa elämään omilla persoonillanne ja läsnäolollanne. Rakkaalle aviomiehelleni Juhalle suurkiitos kaikesta tuesta. Olet antanut oman asiantuntijuutesi väitösprosessini tueksi. Olen kiitollinen sinulle huolenpidostasi lapsia ja minua kohtaan. Ilman sinun osuuttasi väitöskirjan tekeminen ei olisi ollut minulle mahdollista.

Oulussa 1.3.2014

Sanna Alila

TAULUKOT

Taulukko 1 Työnohjauksen määritelmät Karvinen-Niinikoskea ym. (2007, 25) mukaellen	35
---	----

Taulukko 2 Kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä.....	79
--	----

Taulukko 3 Haastattelun edut verrattuna muihin aineistonkeruutapoihin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35)	87
---	----

Taulukko 4 Analysointiprosessin eteneminen.....	108
--	-----

KUVIOT

Kuvio 1 Uuden toimintatavan muodostumisprosessi ohjauksessa (Ojanen 2009, 29).....	33
Kuvio 2 Reflektion kehä (Alhanen ym. 2011, 51)	45
Kuvio 3 Kokemuksellisen oppimisen vaiheet tehokkaassa työnohjauksessa (Milne & James 2002, 60 mukaellen)	46
Kuvio 4 Pelkistetty esimerkki suhdekartasta	50
Kuvio 5 Ohjauksen taustateoria (Ojanen 2009, 23)	56
Kuvio 6 Valinnat analyysin lähestymistavoista ja etenemisestä.....	111
Kuvio 7 Tulosalue pääkategorioiden jakautumisesta	122
Kuvio 8 Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksesta yksilöllisenä tukena	123
Kuvio 9 Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksesta yhteisöllisenä tukena.....	132
Kuvio 10 Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksen periaatteista inklusiivista opettajuutta tuettaessa.....	139
Kuvio 11 Opettajataustaisten työnohjaajien käsitykset työnohjauksen käytännön toteutuksesta inklusiivista opettajuutta tuettaessa.....	145
Kuvio 12 Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksen eroavuudesta muista työmuodoista inklusiivista opettajuutta tuettaessa	150
Kuvio 13 Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden oppimisympäristönä –malli.....	164

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
PROLOGI	17
1 JOHDANTO	19
1.1 Tutkimuksen taustaa	19
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat	22
1.3 Tutkimuskysymykset.....	25
1.4 Tutkimusraportin rakenne	26
2 TYÖNOHJAUS.....	29
2.1 Työnohjauksen viitekehys.....	29
2.1.1 Työnohjauksen käsite ja monimuotoiset taustateoriat.....	29
2.1.2 Työnohjauksen lähellä olevia työmuotoja	36
2.1.3 Työnohjauksen merkitys	40
2.2 Työnohjauksen menetelmiä.....	42
2.3 Työnohjauksen toteuttaminen	50
2.4 Työnohjaus ohjauksen kentässä.....	55
2.5 Työnohjaus opetusallalla	58
3 TYÖNOHJAUS JA INKLUSIIVINEN OPETTAJUUS	63
3.1 Inklusiivinen opettajuus	63
3.2 Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena perusopetuksessa.....	74

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	79
4.1 Tutkimusmenetelmä	80
4.2 Tutkimushenkilöt	86
4.3 Fokusryhmähaastattelu aineistonhankintamenetelmänä	87
4.4 Aineistonkeruu.....	99
4.5 Aineiston analyysi.....	101
4.6 Tutkimuksen luotettavuus	114
 5 OPETTAJATAUSTAISTEN TYÖNOHJAAJIEN KÄSITYKSET TYÖNOHJAUKSEN ANTAMASTA TUESTA INKLUSIIVISELLE OPETTAJUUELLE	 121
5.1 Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden ja sen kehittymisen tukena.....	123
5.1.1 Työnohjaus yksilöllisenä tukena.....	123
5.1.2 Työnohjaus yhteisöllisenä tukena	132
5.2 Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet.....	139
5.2.1 Työnohjauksen periaatteet.....	139
5.2.2 Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen käytännön toteutus	145
5.2.3 Työnohjauksen eroavuus muista työmuodoista	150
5.3 Yhteenvedo tuloksista	158
 6 TYÖNOHJAUS INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	 163
 7 POHDINTA.....	 167
 EPILOGI.....	 171

LÄHTEET 173

LIITTEET 198

PROLOGI

"Hämä-hämähäkki kiipes langalle. Tuli sade rankka hämähäkin vei. Aurinko armas kuivas satehen. Hämä-hämähäkki kiipes uudelleen." (Kansanlaulu, 1.säkeistö.) Koulua kehitetään kuhunkin aikaan sopivaksi. Tästä johtuen opetussuunnitelmia uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Suomen koululaitoksen historia ulottuu jo niin kauas, että kokemuksellista oppimista on ollut mahdollista hyödyntää monin tavoin. Jokainen yksittäinen opettaja kulkee kuitenkin oman opettajuutensa kehittymisessä tarpeellisen yrityksen ja erehtymisen kautta oppimisen tien. Työnohjauksessa kokemuksellinen oppiminen tapahtuu luottamuksen ympäröimänä. Tämä mahdollistaa sen, että omia epäonnistuneitakin työkokemuksia voi käsitellä turvallisesti, ottaen niistä opiksi syylistymättä ja itseään soimaamatta.

"Muura-muurahainen kortta kuljettaa. Abkerasti työssään aina abertaa. Valmis on kohta keko komea. Muura-muurahainen kortta kuljettaa." (Kansanlaulu, 2.säkeistö.) Inklusiivinen opettajuus kehittyy korsi kerrallaan. Omaa ammatillista kehittymistä on vaikea huomata koulun lukuvuoden syklissä ja yksilöllisesti kasvavien ihmistaimien kanssa päivät touhutessa. Työnohjaus auttaa tiedostamaan opettajan omat vahvuudet ja kehittymistarpeet. Sen avulla voidaan havaita oman ammatillisen kehittymisen määrää ja ulottuvuuksia. Jokaisen ammattitaitoa ja erilaisuutta tarvitaan inklusiivisessa kouluyhteisössä yhteisen keon syntymiseksi. Työnohjaus voi tukea tätä yhteistä rakennustyötä.

"Heinä-beinäsirkeä soittaa viuluaan. Heinikossa hyppii sinne tänne vaan. Pieni sinikello käypi nukkumaan. Heinä-beinäsirkeä soittaa viuluaan." (Kansanlaulu, 3. säkeistö.) Opettajuus on arjen koulutyössä täysin ammattimaisen aikuisuuden, sataprosenttisen vastuun ja oppimisen mahdollistamisen käytössä. Inklusiivisen opettajuuden kehittyminen tarvitsee tilan, jossa omaa ja oman työyhteisön opettajuutta voi tarkastella luottamuksellisesti. Työnohjauksessa on mahdollista toimia kokeillen - välillä pysähtyen puntaroimaan tietyn ratkaisun toimivuutta. Inklusiiviseen opettajuuteen liittyvä perustehtävän monimuotoisuus saattaa vaikuttaa kouluarjessa jopa heinäsirkan poukkoilulta. Työnohjaajan tehtävänä on tukea perustehtävän määrittelyssä ja hahmottamisessa.

"Sääski-sääski pieni surraa parvessaan. Suvipäivä kuluu siinä touhussaan. Illan varjot saapuu, siivet kimaltaa. Sääski-sääski pieni surraa parvessaan." (Kansanlaulu, 4.säkeistö.) Työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta ottamalla huomioon sekä opettajuuden että koulun toimintakulttuurin niiden omimmillaan. Ammatillisen kehittymisen eteneminen opettajan yksilöllisistä ja koulun lähtökohdista käsin auttaa opetushenkilöstöä asettautumaan omien käytänteiden tarkastelulle, sitoutumaan tähän kehitystyöhön ja tavoittelemaan opettajuuden kaikkia käytettävissä olevia vahvuuksia. Näitä vahvuuksia yhteisöllisesti hyödyntämällä kouluun kehittyy työntekijäparvi, joka kykenee kohtaamaan kaikki oppilaat ja tukemaan heidän kasvuaan.

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Olen opiskellut erityisopettajaksi ja kasvatustieteen maisteriksi erityiskasvatuksen koulutusohjelmassa Joensuun yliopistossa. Aloitin opiskeluni vuonna 1986 heti ylioppilaaksi tuloni jälkeen ja valmistuin vuonna 1991. Koulutusaikanamme opiskelimme tiiviisti luokanopettajakoulutuksen kanssa yhteistyössä, monia aineita samoilla kursseilla. Nuorena, erityisyyteen vihkiytyneenä opiskelijana en ymmärtänyt silloin tätä yhteisen opiskelun merkitystä. Opiskeluaikamme erityispedagogiikan laitoksen kouluttajat, muun muassa Kari Tuunainen, Kaija Matilainen, Eija Kärnä, Markku Ihatsu, Heikki Happonen, Riitta Sabour ja Raili Hiltunen, luotsasivat meitä kohti senaikaista integraatioajattelua ja erityisopettajien samanaikaisopettajuutta luokassa. Pidän Joensuun yliopistossa (nykyisin Itä-Suomen yliopisto) saamaani koulutusta edistyksellisenä, aikaansa edellä olevana ja mainiona ideologisena pohjana oman työni tekemiselle.

Yhteisen työn tekeminen on ehdoton edellytys tämän päivän koulussa. Työni ohjaavana opettajana Oppimis- ja ohjauskeskus Tervaväylässä on ollut minulle näköalapaikka 13 vuoden ajan. Tervaväylä kuuluu Valteri-verkostoon, joka on valtakunnallinen erityisen tuen palveluverkosto. Se muodostuu valtion yleissivistävistä erityiskouluista ja ruotsinkielisestä resurssikeskuksesta. Tervaväylästä käsin olen saanut tarkastella maantieteellisesti yli puolet Suomesta kattavalla pohjoisella alueella eri koulujen toimintakulttuureja ja opetusjärjestelyjä. Työnohjauskoulutus ja muu kouluttautuminen lisäsivät ymmärrystäni organisaatiossa toimimisesta ja ammatillisesta kehittämisestä. Aloin kokea suurempaa ammatillista varmuutta ja löytää menetelmiä tähän inklusiiviseen, opetusalan suuren muutoksen kohtaamiseen ja tukemiseen hallitusti.

Tutkimusaiheeni alkoi muotoutua mielessäni tehdessäni Ritva Parkaksen kanssa tarkasti rajatulle kohdejoukolle Opetusministeriön (nykyisin Opetus- ja Kulttuuriministeriö) rahoittaman kolmivuotisen koulutuksellisen työnohjaajamallin kokeiluhankkeen vuosina 2006–2008. Hankkeessa annettiin työnohjausta kolmelle ryhmälle, kolmella

eri paikkakunnalla. Ryhmäläisiä yhdistävä tekijä oli se, että he olivat opetushenkilöstöä (koulunkäyntiavustajia tai opettajia) ja että heidän ryhmässään oli huonokuuloinen oppilas. Hankkeessa hahmoteltiin opetushenkilöstölle sopiva koulutuksellinen työnohjauksen malli. Siinä on kolme keskeistä osaa: perinteinen työnohjaus, koulutus ja konsultaatio. Hankkeessa mukana olleet työnohjattavat pitivät tärkeänä, että konsultaatiota ja koulutusta oli mahdollista tarpeen mukaan ja sovitusti saada koulutuksellisen työnohjauksen puitteissa.

Tutkimusta aloittaessa on syytä pohtia tutkimusprosessin merkitystä ja kiinnostuksen kohteena olevan aiheen tutkimuksellista lisäarvoa. Tutkimuksen teko alkaa tietoisella reflektoinnilla. Itsetutkiskelun tuloksena pitäisi löytyä vastaus kysymykseen, mikä sai ajattelemaan ja motivoitumaan juuri tähän tutkimusaiheeseen. (Wadsworth 2011, 26.) Työnohjauksella on Suomessa omanlaisensa pitkät perinteet, mutta myös melko monimuotoiset käytännöt ja kirjava viitekehys. Lisäksi työnohjausta on käytetty vielä vähänlaisesti opettajuuden tukena. Omalla tutkimuksellani ja saaduilla tutkimustuloksilla haluan nostaa tämän työmuodon käytettävyyden arvioitavaksi inklusiivisen opettajuuden tukemisessa, koska Suomen koululaitos on kansainvälisin sopimuksin sitoutunut inklusion kehittämiseen.

Työnohjausta ja inklusiivista opettajuutta voi omaksua käytännönläheisesti työssään oppimalla sekä täydentämällä tietojaan ja taitojaan monilla koulutuksilla. Tutkimuksen tekeminen on myös yksi tapa lisätä omaa syväosaamistaan. Sen on sanottu olevan paras tapa oppia lukemaan ja ajattelemaan kriittisesti. (Booth, Colomb & Williams 2009, 277.) Niin ikään asiantuntijuuttaan voi kehittää arvioimalla käytännön työn ja käytännössä havaittujen asioiden tarkoituksenmukaisuutta sekä vertaamalla niitä tieteen saavutuksiin. Perinteinen näkemys asiantuntijasta sisältää hänen kokemuksellisen ja tieteellisen tietonsa tietystä aiheesta tai alasta. Asiantuntijan työssä näkyy, kuinka hän soveltaa tiedettä käytännön ongelmiin. (Tuomivaara, Hynninen, Leppänen, Lundell & Tuominen 2005, 17–18.)

Omasta erityisopettaja- ja työnohjaajataustastani johtuen tutkimusaiheeni käsittelyyn liittyy positiivinen asenne ja subjektiivisesti virittynyt näkökulma työnohjauksen myönteisistä vaikutuksista. Objektiivisuus tulee tarkasteltavaksi tutkimuskysymysten asettelussa ja aineiston käsittelyssä. Oma ennakkokäsitykseni ja taustani on ollut

tutkimuksen teossa väistämättä läsnä. Ohjauksellisten työtapojen merkityksellisyys inklusiivisesti toteutetun opetustyön tukena on ollut esillä suomalaisissa väitöstutkimuksissa muun muassa Lakkala (2008), Seppälä-Pänkäläinen (2009), Mikola (2011) ja Louhela (2012). Näistä tutkimuksista nousseisiin, inklusiota eteenpäin vieviin kysymyksiin, oma tutkimukseni voi omalta osaltaan vastata.

Ajatus työnohjauksen tuesta inklusiivisen opettajuuden tukena käsittää kaikki opettajaryhmät. Siinä ovat mukana luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajat sekä opinto-ohjaajat. Myös koulunjohtajat ja rehtorit ovat tarkastelun kohteena. Inklusiiviseen kouluun pyrkiminen edellyttää erityisopettajiltakin aivan uudenlaista työn tekemisen mallia ja jopa perustehtävän tarkastelua uudella tavalla. Opettajien osaaminen on uudistuneen lainsäädännön myötä korostuneessa asemassa. Pedagoginen näkemys on merkittävä oppilaan tuen tarpeen arvioimisessa ja opetuksen järjestämisessä. (Pihkala 2009, 23.)

Jokainen oppilas on yksilö, jolla on yksilölliset ominaisuudet, tarpeet ja oppimisvalmiudet. Uusimman perusopetuslain hengen mukaan koulu on kaikkia oppilaita varten. Suomessa on edistetty inklusiota jo kauan. Integraatioajattelun mukaan pyrittiin lähikoulussa opiskelevan oppilaan sosiaaliseen integroitumiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen, projektimenetelmät ja mielikuvaoppiminen ajateltiin onnistumisen edellytyksiksi. Näiden avulla ryhmässä voidaan eriyttää, yksilöllistää, henkilökohtaistaa ja mukauttaa opetusta. Aikaisemmin oppimisvaikeuksia on prosessoitu enemmän yksilötason kysymyksinä, eikä ole riittävästi huomattu niiden yhteyksiä ryhmadynamiikkaan. (Ikonen & Mäkirinta 2002, 177.) Inklusion suuntaisten ajatusten vuoksi haluan keskittyä tässä tutkimuksessa työnohjauksen avulla tapahtuvaan ammatilliseen kehittymiseen, koska vertaisryhmässä saadut jaetut kokemukset lisäävät todennäköisesti opettajien spesifiä tietoa myös tukea tarvitsevien lasten opettamisesta. Ryhmäprosessista saadun kokemuksen avulla he myös tiedostaisivat ryhmadynamiikan merkityksen oppimisessa.

Työnohjaustutkimuksia löytyy opetuslta vähänlaisesti, eikä työnohjauksen merkitystä varsinkaan inklusiivisen opettajuuden tukemisessa ole aikaisemmin tutkittu vähintään väitöskirjatasolla kasvatustieteen viitekehyksessä. Esimerkkinä viittaa Sines ja McNallyn (2007) tutkimukseen oppimisvaikeuksisten henkilöiden asumisyksikössä

työskennelleiden sairaanhoitajien käsityksiin työnohjauksesta. Tässä Iso-Britanniaan sijoittuvassa tutkimuksessa työnohjaus nähtiin tärkeänä tukimuotona edellä mainituille sairaanhoitajille, mutta siinäkin todettiin työnohjaustutkimuksen vähäisyys. (Sines & McNally 2007, 307.) Työnohjauksen vaikuttavuuden ja hyötyjen arviointia on tämän vähäisen tutkimustiedon vuoksi vaikea tehdä.

Työnohjausta on jonkin verran käytetty esimiesten ja opettajien työn sekä työyhteisöjen kehittämisen tukena. Oman asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelu on lisääntynyt työnohjauksen avulla. (Tiuraniemi 2005, 110.) Oman tutkimukseni avulla haluan myös itse oppia tästä aihepiiristä ja työnohjauksen mahdollisuuksista lisää. Uskon, että tutkimukseni esiinnostamat havainnot voivat innostaa muita tämäntapaisten oppimisen polulla.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat

Olen valinnut tutkimukseni aiheen rajaten sen opettajataustaisten työnohjaajien käsityksiin työnohjauksen merkityksestä ja mahdollisuuksista tukea opettajuutta inklusiivisuuteen tähtäävässä koulussa. Väitöskirjani tarkoituksena on tutkia työnohjausta yhtenä mahdollisuutena muiden joukossa inklusiivisen opettajuuden tukemiseksi. Työelämä muuttuu jatkuvasti ja edellyttää asiantuntijamaista työtettä työtehtävästä riippumatta. Jatkuva osaamisen kehittäminen on edellytys työtehtävissä suoriutumiselle. Työnohjaus voi tällöin toimia välineenä työelämän laadun ja mielekkyyden kohentamiseksi. (Alhanen ym. 2011, 14–15.)

Vaikka työnohjaus on opetuslallakin tiedostettu jo kymmeniä vuosia, ei se kuitenkaan ole saavuttanut vankkaa asemaa opetustyön tukena. Tieteellisen tutkimustyöni avulla pyrin tukemaan työnohjauksen tärkeyden oivaltamista opetuslalla ja korostamaan sen merkitystä opetusalan päättäjille esimerkiksi täydennyskoulutuksen täydentäjänä ja opettajien työssäjaksamisen lisääjänä. Vaikka työnohjausta käytetään vielä vähänlaisesti opetuslalla, on Suomen ensimmäinen työnohjaajakoulutus opettajatutkinnon pohjalta toteutettu jo vuosina 1982–1984 Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa (Ojanen 1985, 144).

Vuonna 2007 julkaistun Kangaslahden väitöskirjan lehdistötiedotteessa on jo muistutettu, ettei Suomen viimeaikainen

menestyminen PISA-tutkimuksissa (Programme for International Students Assessment) ole ikuista. Yhtenäinen koulutusjärjestelmämme on kuitenkin pystynyt kehittämään laadukkaita kasvatus- ja oppimisympäristöjä, jotka ovat olleet kansainvälisestikin kuuluisia. Saavutettu menestys vaatii kuitenkin jatkuvaa kehittämistyötä. Työnohjaus voitaisiin nähdä uudella tavalla nykyopettajuuden tukemisen innovaationa.

Teacher education for inclusion across Europe – Challenges and opportunities – julkaisun esipuheessa todetaan, että inklusiosta voidaan keskustella monilla eri tasoilla, mutta loppujen lopuksi opettaja on se, jonka on pärjättävä erilaisten oppijoiden kanssa luokassa ja käytännössä toteutettava inklusiivista opetusta (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, 5). Vuonna 2009 alkaneessa edellä mainitun viraston projektissa tutkittiin kolmen vuoden ajan, kuinka opettajien koulutus on antanut valmiuksia inklusiivisuuteen. Projektissa oli mukana asiantuntijoita 25 maasta, Suomi mukaan lukien. Projektin idean tavoin perustan oman väitöskirjatyöni ajattelun työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena suurelta osin siihen, ettei opettaja jäisi yksin luokkaan ja vaatimaan opetustyöhön erilaisten oppijoiden keskuudessa. Työnohjaus voisi olla moniammatillisen opetustyön resurssoinnin lisäksi tukemassa opettajuutta yhä inklusiivisemmaksi kehittyvässä koulussa. Edellä mainitussa raportissa mainitaan, että opettajien täydennyskoulutuksessa kannattaisi hyödyntää ohjauksen alalla työskennelleiden kokemuksia. (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, 74.)

European Agency for Development in Special Needs Educationin (2011) raportin mukaan työnohjausta voisi käyttää opettajankoulutusta täydentävänä työmuotona. Raportissa tuodaan esille myös suuremman mittakaavan systemaattisen muutoksen merkitys inklusiivisen koulun kehittämistyössä. Ajanmukaista tietoa koulun käytännöistä tulisi välittää opettamisen ja ammatillisen kehittämisen mentoreille ja koulun työnohjaajille sekä opettajien kouluttajille. (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, 40.)

Tutkimustyöni alkutalpaalella vuonna 2009 Suomen työnohjaajat ry:n (STORY) jäsenrekisterissä 303 työnohjaajaa oli ilmoittanut ammatilliseksi taustakseen opetusalan. Koko jäsenrekisterissä oli samana vuonna 954 työnohjaajaa. Jäsenrekisteri ei kuitenkaan kerro koko maan työnohjaajamäärää. Kaikki työnohjaajat eivät ole Suomen

työnohjaajat ry:n jäseniä. Osa siksi, että liittyminen yhdistykseen on vapaaehtoista ja osa siksi, etteivät he täytä yhdistykseen pääsykriteereitä, joista tärkein lienee työnohjaajakelpoisuuden hankkiminen pitkäkestoisessa koulutuksessa. Näistä edellä mainituista opetuslataustaisista työnohjaajista 32 ilmoitti toimialueekseen Pohjanmaan, 24 Lapin, 21 Kainuun ja 24 Keski-Pohjanmaan. Näissä luvuissa on kuitenkin päällekkäisyyttä, ja runsaasti samoja henkilöitä ilmoittautunut toimimaan laajemmalla alueella. Työnohjaajien jäsenmäärä STOryssä on kasvanut valtavasti viime vuosina, sillä vuonna 2013 järjestössä oli jo 1221 työnohjaajaa.

Suomessa Sinikka Ojanen on kirjoittanut työnohjauksen merkityksestä opetuslalla jo 1980-luvulla ja todistanut lukuisilla tapausesimerkeillä työnohjauksen tärkeyden opettajuuden tukemisessa. Työnohjauksen yhteyksiä erityisen tuen tarpeeseen on kuvattu esimerkiksi Ojaisen (1982) raportissa seuraavasti: *”...häiriköksi nimitettyjen oppilaiden meluamisesta alkaa vasta todellinen pedagogiikka... Opettajat menettivät jalat alta, kun oppilas huusi naamaa vasten – etenkin entisen oppikoulun opettajat, jotka olivat tottuneet siihen, että luento otetaan avosylin vastaan.”* (Ojanen 1982, 24–25.) Kyseisessä raportissa Ojaisen kantavana teemana on kuvata työnohjausta opettajanhuollolliseksi toiminnaksi, joka olisi verrattavissa oppilashuoltoon.

Inkeri Sava kuvasi työnohjauksen merkityksellisyyttä 1987 ilmestyneessä teoksessaan oman tutkimuksensa lähtökohdista käsin. Teoksessa todetaan erilaisten yhteiskunnallisten muutosten ja peruskoulun tulon johtaneen kokemuksiin, joissa opettajat ovat tunteneet olevansa ulkoa tulevien odotusten ja vaatimusten sekä omasta opettajuudesta kumpuavien tarpeiden ja toiveiden ristiriitatilanteessa. Yksin selviäminen on saattanut tuntua monesta opettajasta varsin raskaalta. (Sava 1987, 8.) Inklusioon pyrkivässä opettajuudessa omana huolenaiheenani on juuri opettajien jättäminen ja jääminen työssään liian yksin. Lähtökohtainen olettamukseni on, että työnohjaus pystyisi merkittävästi tukemaan opettajuutta ja hälventämään tästä yksinäisyydestä aiheutuvia haittoja (vrt. Hovila 2004, 169).

Ojanen on ilmaissut jo 1980-luvulla, että työnohjauksen teorian kehittäminen ja työnohjauksen valtakunnallisen järjestämisen suunnittelu on haasteellista. Opettajille suunnatun työnohjauksen oli tarkoitettu olevan osa koulutussuunnittelua, henkilöstön kehittämisohjelmaa ja eräänlaista täydennyskoulutusta. (Ojanen 1982, 27.) Tämän näkökulman voisi

hyvinkin ottaa huomioon nyt, kun *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2010) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset* (2010) ovat olleet käytössä tuen järjestämisen osalta parin vuoden ajan ja kun nyt ollaan hyvää vauhtia laatimassa uusia valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita esi- ja perusopetukseen.

Käsillä olevaa tutkimusta vastaava tiimin työnohjauksen merkityksestä hoitotyön laadun parantajana käsittelevä kansainvälinen tutkimus julkaistiin vuonna 2001 (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen 2001). Myös Hyrkkään ja Paunosen-Ilmosen tutkimuksessa aineisto kerättiin fokusryhmähaastattelulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä tiimin jäsenillä oli saamansa työnohjauksen merkityksestä hoitotyön laadun parantamisessa. Tutkimusmenetelmäksi valittiin fenomenografia, joka mahdollisti ilmiöön liittyvien käsitysten, kokemusten, ymmärrysten ja havaintojen tutkimista sekä kuvaamista laadullisesti monin eri tavoin. (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen 2001, 494–495.) Tutkimuksen tärkeimmät tulokset olivat, että tiimin työnohjauksella on merkitystä hoitotyön laadun parantamisessa ja että työnohjausta voidaan pitää välineenä laadun parantamisessa hoitotyön käytänteissä (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen 2001, 500).

Toinen tutkimusteemaani sivuava aihe löytyy McMahonin ja Pattonin (2000) tutkimuksesta, joka perehtyi työnohjaukseen koulukuraattorien työn tukena Australiassa. Koulukuraattorit pitivät työnohjausta merkityksellisenä keinona vastata heidän oppimisen ja tuen tarpeisiinsa. Tutkimus toteutettiin fokusryhmähaastatteluina puhelinneuvottelun avulla. Tutkimustulosten mukaan sekä koulukuraattorit että heidän työnohjaajansa kokivat työnsä hyvin yksinäiseksi ja siksi kollegiaalisen tuen puutteelliseksi. Työnohjauksen koettiin tällöin olevan suuri tuki työlle. Työnohjauksen antina nähtiin kollegiaalisen keskustelun mahdollistuminen, henkisen hyvinvoinnin lisääntyminen ja tuki taitojen kehittymiselle. (McMahon & Patton 2000, 341–349.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia työnohjausta inklusiivisen opettajuuden tukena opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan. Opettajataustaiset työnohjaajat valikoituivat

tutkimushenkilöiksi, koska oletin, että heillä on laajin näkemys työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena.

Tutkimukseni tarkoitus on hakea vastausta seuraavaan pääkysymykseen: Millaisia käsityksiä opettajataustaisilla työnohjaajilla on työnohjauksen antamasta tuesta inklusiiviselle opettajuudelle? Olen asettanut pääkysymykselle kaksi alakysymystä:

1. Miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan?
2. Mitkä ovat inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan?

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Kvalitatiivisen haastatteluaineiston raportoinnissa edetään Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan neljässä vaiheessa. Aluksi johdatellaan tutkimusongelmaan ja perustellaan aiheen tärkeys. Toiseksi selvitetään tutkimuksen toteuttaminen seikkaperäisesti ja kuvataan tutkimusasetelma. Kolmanneksi kuvataan tutkittava ilmiö, mikä onkin laadullisen tutkimuksen pääjakso. Viimeiseksi esitetään johtopäätökset ja suhteutetaan tulokset aiempaan teoriaan. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 192–193.) Tässä tutkimuksessa raportointijärjestys noudattaa pääpiirteittäin edellä esiteltyä. Tutkimuskysymykset olen esittänyt ensimmäisessä pääluvussa, jotta voin tarkastella ja sitoa tutkimuksen tarkoituksen perustellusti sekä teoriakatsauksen valintoihin että empiiriseen toteutukseen.

Toinen luku käsittelee työnohjausta. Työnohjauksen viitekehyksen hahmottelen esittelemällä työnohjauksen merkitystä ja asemaa, määrittelemällä työnohjauksen käsitteen sekä ilmiötä kuvaavia moninaisia määritelmiä että sen lähellä olevia työmuotoja hyödyntäen. Työnohjauksen olemusta tarkennan lisäksi kuvaamalla työnohjauksen menetelmiä, työnohjauksen toteuttamistapoja, työnohjausta ohjauksen kentässä ja työnohjausta opetusallalla.

Kolmannessa luvussa hahmottelen inklusiivisen opettajuuden ja työnohjauksen yhteyttä aikaisempien tutkimusten ja lähteiden perusteella. Inklusiivista opettajuutta kuvaan nykytilanteesta käsin. Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena on tutkimaton aihe

kansainvälisestikin, mutta sen läheltä löytyy tutkimuksen tarkoituksen kannalta huomioitavia lähteitä.

Neljännessä luvussa esittelen laadullisen tutkimukseni tieteenfilosofiset sitoumukset ja metodologiset valinnat, joilla perustelen käsitystäni siitä, miten tätä tutkimusaihetta olisi paras lähestyä. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valinnan esittely auttaa ymmärtämään koko tutkimusprosessin etenemistä ja saatuja tuloksia heidän taustaansa vasten. Opiskelin fokusryhmähaastattelun tarkoin tutkimusprosessini aikana. Esittelenkin sen laajasti sekä aineistonhankintamenetelmänä että analysointiin vaikuttajana. Analyysin yhteydessä kuvaan myös fenomenografisen ja siitä muodostuneen variaatioteorian lähestymistavan käytön analysointiprosessissani. Neljäs luku päättyy tutkimuksen luotettavuuden arviointiin.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulokset jakaantuvat kahteen osaan vastaten ensimmäisessä luvussa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, jotka käsittelevät työnohjausta inklusiivisen opettajuuden ja sen kehittymisen tukena sekä inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteitä. Tulokset muodostuvat pääkategorioista ja niiden alakategorioista. Esittelen kunkin tulosalueen kategorioittain. Sidon tulokset teoriaan kunkin tulosalueen yhteydessä. Viidennen luvun lopussa on yhteenveto tuloksista.

Kuudes luku kuvaa tutkimukseni analysoinnin lopputuloksena syntyneen mallin, jossa työnohjaus nähdään inklusiivisen opettajuuden oppimisympäristönä. Seitsemäs luku sisältää tutkimuksen pohdintaosuuden, jossa esittelen myös tutkimukseni perusteella nousseet kiinnostavat jatkotutkimusaiheet.

2 TYÖNOHJAUS

Tässä luvussa kuvaan työnohjausta sen teoreettisesta viitekehyksestä ja olemuksesta käsin, vaikka kansainvälisestä ja suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta ei löydykään selkeää ja yksiselitteistä työnohjauksen kuvausta. Työnohjauksen menetelmät, sen sijoittuminen ohjauksen kenttään ja asema opetusallalla kuvaavat työnohjauksen käytettävyyttä yhtenä ohjauksellisena työtapana. Työnohjauksella on useita läheisiä työtapoja, joista tarkimmin esittelen mentoroinnin. Kerron myös, kuinka työnohjaus eroaa näistä muista työmuodoista.

2.1 Työnohjauksen viitekehys

Tässä tutkimuksessa työnohjaus ymmärretään ammatillisen kasvun mahdollistajaksi. Työnohjaajana sitoudun Suomen työnohjaajat ry:n eettisiin periaatteisiin (ks. liite 1) ja tukeudun Suomen työnohjaajat ry:n kuvaukseen työnohjauksesta työnohjauksen määrittelyssä. Kuvauksen mukaan työnohjaus on oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä, joka tapahtuu koulutetun työnohjaajan avulla. Työnohjauksen avulla tulkitaan ja jäsennetään työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyviä kysymyksiä, kokemuksia ja tunteita yhdessä.

Työnohjaaja ja muut osallistujat auttavat ohjattavaa oman työnsä pohtimisessa sekä auttavat näkemään itsensä ja työnsä entistä selvemmin. Työnohjaustilanne on vuorovaikutteinen, jossa sekä ohjaaja että ohjattavat oppivat toisiltaan. Lisäksi työnohjaus auttaa jaksamaan työssä ja tukee työkykyä. (Suomen työnohjaajat ry. 2013)

2.1.1 Työnohjauksen käsite ja monimuotoiset taustateoriat

Leena Ahteenmäki-Pelkonen on (2006, 13) selvittänyt kirkon työnohjauksen teoreettisia lähestymistapoja. Hänen väitöstutkimuksessaan todetaan työnohjauksen käsitteen määrittelyssä noudatettavan aina samaa kaavaa alan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Kaava lähtee liikkeelle käsitteen määrittelyn vaikeudesta, etenee esittelemään joitakin ammattialakohtaisia tai ammattien välisiä määritelmiä. Näitä pyritään tutkimaan vertaillen tai metatasolla, ja lopulta päädytään joko yhteen aiemmin esiintyneeseen määritelmään tai

tehdään esitetyistä määritelmistä jonkinlainen omaan käsittelytapaan sopiva kooste. (Ahteenmäki-Pelkonen 2006, 26.)

Työnohjaus on englanninkielisessä kirjallisuudessa ilmaistu useammalla termillä. Suoralla käännöksellä supervision-sanasta tarkoitetaan usein opettajankoulutuksessa tapahtuvaa tai tutkimustyötä tekevien henkilöiden ohjausta (ks. esim. Boden, Kenway & Epstein 2007). Supervision-sanaa käytetään myös yksilöön kohdistuvan ohjauksen yhteydessä. Toisaalta counseling-termiä on käytetty ohjaustyön yhteydessä myös työnohjauksesta. (Sava 1987, 10.) Supervision-termin määrittelyssä Rao (2007, 2) tuo esille opettajan ohjaamiseen ja neuvontaan liittyviä piirteitä.

Iso-Britannian, Uuden-Seelannin ja Australian yliopistoissa työnohjaus liitetään maisteri- ja tohtoritutkintoihin liittyvän tutkimustyön ohjaukseen, jossa opiskelija saa ohjausta yhdeltä tai useammalta yliopiston senioritutkijalta. Työnohjausnimitystä käytetään myös opettajaopiskelijoiden ohjauksesta opetusharjoittelun aikana. Usein yliopiston senioriopettajien junioriopettajille tarjoama mentorointi akateemiseen työskentely-ympäristöön sisällepääsemiseksi muistuttaa työnohjaajien työskentelytapaa. (Cornforth & Claiborne 2008b, 694.)

Opetusalan työnohjauksen käsitteiden jäsentämisellä ja teoriaperustan selkiyttämällä olisi merkitystä työnohjauksen tavoitteellisuuden sekä tehokkuuden tutkimiseksi ja kehittämiseksi (vrt. Milne & James 2002, 59). Terveystieteiden alalla käytetään työnohjauskäsitteestä englanninkielistä termiä ”clinical supervision”. Silläkin alalla työnohjauksen käsitettä pidetään monitahoisena ja huonosti operationalisoituna (Kennedy, Lingard, Baker, Kitchen & Regehr 2007, 1080).

Terveystieteiden ammattikirjallisuudessa Iso-Britannian terveysministeriö on vuonna 1993 määritellyt työnohjauksen ammatillisen tuen ja oppimisen muodolliseksi prosessiksi. Sen avulla mahdollistetaan ammattilaisten tietojen ja osaamisen kehittyminen. Vastuun ottaminen omista käytänteistä parantaa asiakkaan hoitoa ja turvallisuutta monimuotoisissa tilanteissa. (Winstanley & White 2003, 8.) Lääkäreidenkin työnohjauksessa on todettu työnohjauksen käsitteen määrittely epäselväksi. Heillä työnohjausta järjestetään ammattiin liittyvien vaativien taitojen omaksumiseksi ja varmistamiseksi. Lääkäreiden työnohjausta järjestetään myös tavoitteellisena,

säännöllisesti kokoontuvana ja sopimukseen perustuvana työnohjauksena, jossa usein hyödynnetään reflektointia, vuorovaikutteisuuteen perustuvaa työtapa. (Cottrell ym. 2002, 1042–1043.)

Työnohjaus-termi on ymmärretty alkujaan usein väärin siten, että työnohjaaja olisi ikään kuin neuvonantaja. Työnohjauksen tarkoituksena on ollut kuitenkin auttaa ohjattavaa etsimään omaa tapaa tehdä työtään. (Sava 1987, 11.) Työnohjaus on Hyypän (1983, 4) mukaan oppimissuuntautunut ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa suuremmalla ammatillisella kokemuksella tai tietämyksellä palvellaan toisen työntekijän ammatillista kasvua. Työnohjauksen yhtenä tehtäväkenttänä on olla tavoitteellista, ammatillista itseopiskelua, jota työnohjaaja ja ryhmän muut jäsenet tukevat. Työnohjauksessa voidaan opetella tutkivaa työtettä oman työn tarkastelun avuksi ja oman toiminnan pulmakohtien ymmärtämiseksi. (Ojanen 2009, 25–26.)

Työnohjauksessa tapahtuva kasvu on kokemuksellista oppimista (Keskinen 2006, 34–35; Paunonen-Ilmonen 2001, 32; Tiuraniemi 2005, 110). Kokemuksellinen oppiminen onkin työnohjauksen keskeinen työtapa (Makkonen, Nick & Siimes 2006, 129). Kolbin (1984) teorian mukaan kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Kolb perustaa teorian Deweyn, Lewinin ja Piaget’n työhön. Teoria tarjoaa kokonaisvaltaisen ja yhdistävän näkemyksen oppimisesta, jossa kokemus, havainnot, tieto ja käyttäytyminen liittyvät toisiinsa. (Kolb 1984, 20–21.)

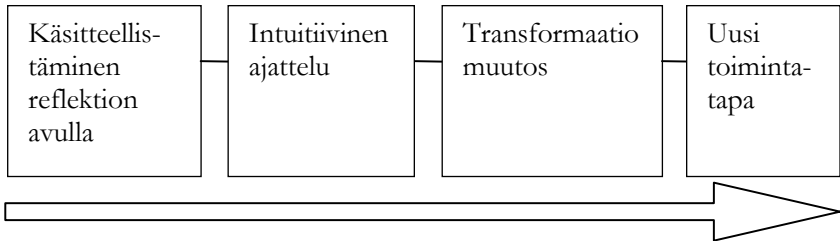
Työnohjauksen teoreettista perustaa kuvataan hajanaisesti. Työnohjaus voi tarkoittaa eri aloilla eri asioita ja sen käytännön toteuttamisessa vallitsee menettelytapojen sekavuus. (Keski-Luopa 2001, 24; Sava 1987, 10.) Työnohjauksen teoreettisten viitekehysten ja toteuttamismuotojen monimuotoisuus voi liittyä siihen, että tietyssä työnohjauksen toteuttamistavassa on alkujaan sitouduttu tiukemmin tarkkarajaiseen viitekehykseen. (vrt. Rustin 2003, 203–205). Esimerkiksi Burnes ym. (2013, 101) toteavat, että feministisestä teoreettisesta orientaatiosta käsin tapahtuva työnohjaus todennäköisesti vaikuttaa työnohjauksen teoreettiseen viitekehykseen ja työnohjauksen käytänteisiin. Yhtenäisen työnohjauksen teorian puuttuminen on johtanut myös työnohjauksoulutuksen moninaisiin käytäntöihin (vrt. Falender, Burnes & Ellis 2012, 11).

Työnohjauksessa käsiteltävät asiat liittyvät monesti muuttumiseen, muutokseen, oppimiseen, kasvamiseen, kehittymiseen ja edistymiseen. Siksi työnohjausta on sijoitettu kasvatustieteen ja psykologian alalle. (Gardemeister, Kupiainen, Repo-Kaarento & Wager 2003, 1.) Ojanen (2009, 56) esittää työnohjauksen teoreettiseksi taustaksi kokemuksellisen oppimisen ja psykodynaamisen teorian integraatiota.

Työnohjauksen tavoitteena on systeemisen lähestymistavan mukaan tarjota työnohjattavalle mahdollisuus oppia laajasti ammattiinsa liittyvistä asenteista, taidoista sekä tiedosta tehokkaalla ja työtä tukevalla tavalla. Työnohjaus tarjoaa monimuotoisen ammatillisen suhteen, jossa jatkuvuus ja vastavuoroisuus korostuvat. Työnohjauksen vuorovaikutussuhteet vahvistavat työnohjattavan pyrkimyksiä saavuttaa työnohjaukselle asetetut tavoitteet. Työnohjauksen sisältö ja työnohjausprosessi vuorovaikutussuhteineen muodostavat työnohjaajalle suunnitelmallisen toisiinsa linkittyvän lähestymistavan. Työnohjattavan ammatilliset taidot ja tiedot syvenevät sekä kokemusten työstämisessä että ihmisten välisissä tilanteissa. (Holloway 1995, 6.) Systeeminen työnohjausprosessi vuorovaikutuskuvioineen tarjoaa laajempia mahdollisuuksia muutokseen (Montgomery, Hendricks & Bradley 2001, 305).

Psykoterapia-alalta muun muassa Hess, Hess ja Hess (2008, 10) esittelevät psykoanalyttisen, narratiivisperusteisen, kokemuksellisen oppimisen sekä ihmissuhteisiin perustuvan vygotskylaisen lähestymistavan työnohjauksen suuntina. Nykyisin työnohjauksen teoriaan on tuotu tiukista näkökulmista vapaampaa ajattelua myös psykoterapian alalla. Laajemman teoreettisen näkökulman tarjoavassa työnohjauksessa on voitu käsitellä aiemmin hyljeksittyjä aihepiirejä avarakatseisemmin ja muutosprosessin tukena on ollut enemmän vaihtoehtoja. (Hanna 2011, 373.)

Reflektio ja tiedostaminen ovat työnohjauksessa tapahtuvan transformaatio- eli muutosprosessin edellytyksiä. Yksilön henkinen kasvu tapahtuu transformaatioprosessin avulla ja toimintatavan muuttuminen mahdollistuu sitä kautta. Reflektion ja tiedostamisen avulla saavutetaan kehittyneempi taso ymmärryksessä. Tiedostaminen, ymmärtäminen ja muutos saavutetaan kasvuprosessissa ohjauksen avulla. Tutkiva ote ohjauksessa yhdistää intuitiivisen ja tietoisien ajattelun omasta työstä.



Kuvio 1. Uuden toimintatavan muodostumisprosessi ohjauksessa (Ojanen 2009, 29.)

Opettajien ohjauksessa käytetään usein yhteistyöhön perustuvaa ohjauksen tapaa. Konstruktivismi kytkeytyy läheisesti postmodernina kasvatusteoreettisena lähestymistapana opettajien oppimiseen. (Ibrahim 2013, 43.) Konstruktivisessa tarkastelutavassa ihminen konstruoi eli tulkitsee tietoa aikaisemmin opitun ja koetun perusteella. Konstruktivistisen viitekehyksen oppimisenäkemys painottaa ympäristöä ja kommunikaatiota, jolloin siinä korostuvat kognitiivisen psykologian keskeisten ominaisuuksien lisäksi myös tunteet ja sosiaalinen vuorovaikutus. Uudet oppimiskokemukset liitetään reflektion välityksellä aikaisempiin merkityksiin. Ajattelu ja dialogisuus ovat keskeisiä elementtejä yksilön oman tilan ja kehityksen kriittisessä tarkastelussa. (Ojanen 2009, 39–42.)

Konstruktivismin mukaan ymmärryksen laajeneminen ja syveneminen ovat keskeisiä paradigmoja. Työnohjauksessa tapahtuvan tutkivan työotteen avulla tuetaan käsitteellistä ajattelua. Ymmärryksen lisääntyessä oman mielen tiedostamattoman alueen raja siirtyy kauemmas. Ilmiö liittyy keskeisesti myös psykoanalyttisen teorian mukaiseen ajatteluun. Siksi esimerkiksi David Kolb kokemuksellisen oppimisen kehittäjänä on pitänyt psykoanalyttistä teoriaa osana kasvatustieteellistä ajattelua. (Ojanen 2009, 43–44.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on vaikuttanut merkittävästi aikuiskasvatukseen. Kokemuksellisen oppimisen teoria onkin yksi olennainen työnohjauksen taustateoria. (Ojanen 2009, 116.) Kokemuksesta oppiminen on keskeinen työssä oppimisen menetelmä yhteistoiminnallisen oppimisen ja tiimioppimisen lisäksi. Työssä oppiminen kehittää henkilöstön osaamista ja toimintakykyä. (Sarala &

Sarala 2001, 138.) Kokemuksellisen oppimisen teorian voi tiivistää työnohjaukseen liittyvänä kahteen periaatteeseen: 1. Oppiminen rakentuu henkilön aikaisempaan tietoon eli hänen kokemushistoriaansa, josta löytyy merkitys kokemuksille. 2. Oppiminen on tehokkainta ja johtaa käyttäytymisen muutokseen, kun hankalana koettu kokemus kohdataan ja sitä tutkitaan. (Ojanen 2009, 105.)

Psykodynaaminen työnohjauksen malli pohjautuu Freudin psykoanalyttiseen teoriaan. Psykodynaamisessa lähestymistavassa onkin paljon käsitteellisiä ja suuntautumistapaan liittyviä samankaltaisuuksia psykoterapian kanssa. Keskeisenä elementtinä psykodynaamisesti suuntautuneessa työnohjausprosessissa on tutkia työnohjattavan tiedostettuja ja tiedostamattomia reaktioita. (Biggs, Bambling & Pearce 2009, 93–94.)

Karvinen-Niinikosken, Rantalaihon ja Salosen (2007) esittämänä kokeneet suomalaiset työnohjauksen tutkijat ja tekijät määrittelevät työnohjausta kukin hieman eri näkökulmista. Esitän määritelmät esittäjiineen ja ajankohtineen taulukossa 1.

Taulukko 1. Työnohjauksen määritelmät Karvinen-Niinikoskea ym. (2007, 25) mukaellen

Keski-Luopa 2001	Työnohjaus on työtapa, jonka avulla yksittäiset työntekijät, tiimit ja kokonaiset työyhteisöt voivat kehittää ammatillista osaamistaan.
Paunonen-Ilmonen 2001	Työnohjaus on ohjattavan työn ja oman itsen tarkastelua ja tutkimista sekä laadunhallinnan varmistamista.
Hyypä 1983; 1997	Työnohjaus on joukko ammatillisia menettelytapoja, joiden tehtävänä on auttaa työn ja tutkimuksen kohteena olevaa järjestelmää entistä luovempaan suhteeseen tehtävänsä kanssa.
Sava 1987	Työnohjaus on oppimissuuntautunut vuorovaikutusprosessi, jonka avulla pyritään vaikuttamaan työntekijän kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja tätä kautta työtaidon, valmiuksien ja motivaation sekä viihtyvyyden lisääntymiseen.
Ojanen 2000	Työnohjaus on ohjattavan ammattitaidon ja ammatillisen kasvun edistämistä ohjausprosessin tarjoamin keinoin.
Karvinen 1993a	Työnohjaus on ammatillista itseymmärrystä ja pätevyyttä rakentava oppimis- ja kehitysprosessi.
Siltala 2004	Työnohjaus on vuorovaikutusta, jonka pyrkimyksenä ja perustehtävänä on oman työn tutkiminen kahdenkeskisessä yhteistyössä työnohjaajan kanssa tai työnohjausryhmässä.
Karvinen-Niinikoski 2004	Työnohjaus voidaan ammatillisen toiminnan muuttuvan ja monimutkaistuvan toimintaympäristön puitteissa nähdä työssä orientoitumisen prosessina, jossa ammatillisen toimijan ymmärrys omasta toimijuudestaan syvenee.

Taulukossa esiteltyjä työnohjauksen määritelmiä yhdistää se, että ammattihenkilöt tarkastelevat työnohjauksessa omaa työtään sekä omaa itseään kehittyvinä työntekijöinä.

2.1.2 Työnohjauksen lähellä olevia työmuotoja

Työnohjauksen käsite määritellään usein työnohjauksen lähikäsitteitä ja työnohjaukselle läheisiä työmuotoja kuvaamalla (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 2006, 27). Lähikäsitteiden kanssa on yhteistä rajapintaa, mutta niiden määrittelyn avulla työnohjaus myös selkeästi eroaa niistä. Työnohjauksen merkittävin ero esimerkiksi **koulutukseen** nähden on se, että työnohjauksessa ei ole ennakolta täsmällisesti sovittuja aihealueita. Työnohjaajan tehtävä on toimia työnohjattavien työssä oppimisen ohjaajana. (Alhanen ym. 2011, 21.)

Työnohjaus on läheinen ja osittain samansuuntainen työmuoto **mentoroinnin** kanssa. Näiden välistä eroa tehtäessä yksi merkittävä työnohjauksen eettisten periaatteiden mukainen elementti on koulutettu työnohjaaja (Suomen työnohjaajat ry.). Työnohjaajana voi toimia työnohjaajakoulutuksen saanut henkilö, kun taas mentoroida voi kuka tahansa työntekijä. Työnohjauksessa yhteisen prosessin ohjaaminen ja hallitseminen ovat työnohjaajan tehtäviä, eikä hänen tarvitse tuntea työntekijän työtä sisällöllisesti. Mentorilla on puolestaan mentoroitavaan ammattialaan liittyvä substanssiosaaminen eli tietotaito. (Karjalainen 2010, 26–27). Mentoroinnin tavoitteena onkin kokemattomamman työntekijän työn kehittäminen, tukeminen ja jäsentäminen (Keskinen 2006, 34).

Karjalaisen (2010) mukaan työnohjauksen ja mentoroinnin välinen ero on ollut ammattilaistenkin mielestä vaikea hahmottaa. Suurimpana erona voidaan pitää sitä, että työnohjauksen aloittamisessa on usein kyse ongelmanratkaisuprosessista. Työnohjausprosessissa on suuremmat mahdollisuudet tarkastella myös työyhteisöön liittyviä asioita. (Karjalainen 2010, 107.)

Mentoroinnin mahdollisuudet ovat työntekijöiden keskinäisessä kasvussa, kehittämisessä ja oppimisessa. Sanan tausta on peräisin Antiikin Kreikan mytologiasta. Homerin Odysseiasa Mentor oli viisas ja uskollinen neuvonantaja, jonka tehtävänä oli suojella Odysseuksen poikaa, Telemakhosta, kun Odysseus purjehti matkoillaan. Nykyisin mentorointia pidetään käyttökelpoisena työtapana työelämän tukemisessa. Tutkijat arvioivat sen sopivuutta ja osuvuutta työelämän tarpeisiin jatkuvasti. (Eleanor ym. 2007, 3.) Leskelä (2005, 61) toteaaakin väitöskirjassaan mentoroinnin olevan yksi aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun tukija.

Koulumaailmassa mentorointia on käytetty uusien työntekijöiden perehdyttämisessä ja työyhteisön käytänteiden välittämisessä. Noviisiopettaja on vastavalmistunut opettaja, jonka työuran alun ammatillista kehittymistä mentorin ohjauksessa kutsutaan induktiovaiheeksi (Wang & Fulton 2012, 59). Odell ja Huling (2000, 15) määrittelevät mentoroinnin ammatilliseksi käytännöksi, jossa kokenut opettaja tukee ja ohjaa noviisiopettajaa opetuksen käytänteissä. Mentoroinnilla vaikutetaan ensimmäistä työvuottaan työskentelevän opettajan ammatilliseen kasvuun ja tätä kautta hänen oppilaisiinsa kohdistuvaan ohjaukseen (Teaching Exceptional Children 2013, 71).

Yhdysvaltalais tutkimuksissa mentorointiohjelmien on todettu mahdollistavan ja kannustavan noviisiopettajan kasvuun ja muutokseen varsinkin silloin, kun he itse saavat kysyä ja etsiä vastauksia kysymyksiinsä (Carr ym. 2005, 17). Mentorointiohjelmat ovat antaneet aloitteleville opettajille rakentavaa kritiikkiä ja palautetta, mutta toisaalta ne ovat tarjonneet myös apua ja rohkaisua (Brooks 1999, 56). Hobsonin, Ashbyn, Malderezin ja Tomlinsonin (2009, 214) tutkimuksen mukaan mentoreiden koulutukseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota, jotta he osaisivat ohjata noviisiopettajia tarkoituksenmukaisesti. Norjalaistutkimuksessa (ks. Sundli 2007) mentoroinnin heikkoutena on nähty mentorin arvojen ja menettelytapojen siirtyminen opettajaopiskelijoiden pääomaksi, kun mentoroinnilla tulisi pikemminkin tukea opiskelijoiden omaa, henkilökohtaista ammatillisuuden kehittymistä. (Sundli 2007, 213; ks. myös Alhanen ym. 2011, 22.)

Mentorointia on käytetty Suomessakin opettajien ammatillisen kehittymisen tukena. Sen on koettu auttavan oppijoiden moninaisuuden ja heterogeenisten oppilasryhmien tuomien haasteiden kohtaamisessa, jolloin mentorilla tulee olla tietoa ja asiantuntijuutta opetusta eriyttävistä ja yksilöllistävistä käytänteistä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 129.) Ammatilliseen kehittymiseen on usein tarkoituksenmukaista käyttää myös vertaismentorointia. Vertaismentorointi on Leskelän (2005) mukaan oman työpaikan sisällä tapahtuvaa keskinäistä mentorointia. Siinä mentori on vertaisessa suhteessa aktoriin (mentoroitava) ja mentorointi toteutuu kollegiaalisesti. (Leskelä 2005, 40.)

Työnohjauksella on lähityömuotoja, joiden toimintamuotona ei ole työnohjaukselle ominainen pitkä prosessi, vaan lyhyempi konsultaatio. **Coaching** on tällainen työnohjauksen rinnalla käytettävä menetelmä.

(Paunonen-Ilmonen 2007, 76.) Coaching on tulevaisuuteen keskittyvä työmuoto, jossa ohjaussuhde toimii kumppanuudenomaisesti. Coachauksessa edetään asiakkaan asettamien tavoitteiden suuntaisesti. Coachi ohjaa taustalla, jolloin mahdollistetaan asiakkaan omat työhön liittyvät valinnat. (McLean & Hudson 2012, 5.) Chapman (2010, 262) kantaa huolta coachauksen kehittämisestä, sillä coachauksen mallia on yritetty määritellä liian tiukasti.

Coachaus on yksi tapa auttaa aikuisia yhteisölliseen oppimiseen koulussa. Coachin on olennaista kuunnella ilman tuomiota, tarkkailla luokassa ja kuvailla näkemäänsä. Coachi käyttää luottamuksellisen coachaussuhteen syntymiseen tähtääviä tekniikoita ja kunnioittaa luottamuksellisuutta. Avoimet kysymykset ja dialogisuus tukevat reflektointia. Reflektointi mahdollistaa coachattavan ratkaisujen ja strategioiden oivaltamisen. Coachin tehtävänä on myös tukea ja edistää koulun johtajan taitoja, voimavaroja ja luovuutta. (Carr ym. 2005, 81–82.) Opetusalan coachauksesta on saatu myönteisiä tuloksia esimerkiksi Teemantin, Winkin ja Tyran (2011, 692) tutkimuksessa, jonka perusteella coachaus auttoi opettajien ammatillisessa kehittämisessä kulttuuriltaan ja kieleltään moninaisten oppilaiden kohtaamisessa. Parppein (2008) väitöstutkimuksessa business-coachauksesta todetaan sen tukevan suoritukseen sitoutumista ja toiminnan kontrollia (Parpei 2008, 159).

Prosessikonsultaatio on Scheinin 1960-luvulla käsitteellistämä intervention muoto. Scheinin tarkoituksena oli osoittaa prosessikonsultaation auttavan kohti todellista muutosta vuorovaikutuksessa, ryhmissä ja organisaatioissa. Prosessikonsultaatiossa työskennellään olemassa olevan todellisuuden ja sen vuorovaikutuksen keskellä keskittyen olennaiseen kysymykseen: ”Mikä toimii (What works)?” Prosessikonsultaatio on yksi organisaation sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisen työkaluista. (Lambrechts, Grieten, Bouwen, & Corthouts 2009, 40.)

Scheinin (1999) mukaan prosessikonsultaation keskeinen auttamisfilosofinen idea tähtää siihen, että inhimillistä systeemiä voidaan auttaa vain auttamaan itse itseään. Prosessikonsultin tehtävänä on yhdessä asiakkaan kanssa diagnosoida tilannetta ja luoda siihen kehittämisvaihtoehtoja. Auttamissuhde ja prosessikonsultaation työtapamuodostavat Scheinin luoman kehyksen, jossa erilaiset näkökohdat tulevat tarkastelluiksi tiiviissä vuorovaikutuksessa. (Juuti 2001, 362.)

Prosessikonsultointi lisääntyi Suomessa etenkin 1990-luvulla työn ja työyhteisön kehittämisessä. Siinä keskityttiin työpaikan ryhmäprosesseihin. Prosessikonsultaatiossa sovellettiin organisaation systeemisii eli järjestelmäteoreettisia malleja ja ryhmädynaamista otetta. Konsultin roolin tutkiminen ja erilaiset kehittämisprosessissa käytetyt ryhmätilanteet antoivat mahdollisuuden tutkia erilaisia työpaikoilla ilmeneviä ryhmäprosesseja. (Lindström & Leppänen 2002, 28.)

Konsultoinnin tarkoituksena on analysoida työntekijöiden työtä, organisaatiota ja vallitsevia olosuhteita. Näiden perusteella konsultaatiotapahtumassa annetaan ohjeita ja kehittämisehdotuksia. Työnohjaus poikkeaa konsultoinnista siten, että työnohjaaja pyrkii auttamaan työnohjattavia reflektoimaan omaa työtään sekä saamaan heidät itse analysoimaan ja ymmärtämään tekemäänsä. (Alhanen ym. 2011, 21.)

Sparraus on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jossa ohjattava pääsee perustelemaan tekemiään valintoja ja ratkaisuja työssään. Se on neuvonnan muoto, jossa ohjaaja toimii aktiivisesti puuttuen ohjattavan esittämiin näkökulmiin työtilanteistaan. Siksi sparraajalla on oltava vahva asiantuntemus ohjattavan ammattialasta. (Keskinen 2006, 35.) Romana ja Leimala (2005) ovat käyttäneet liike-elämän esimiesten työnohjouksesta synonyyminä sparrausta. Tällä tavoin on haluttu, ettei työnohjaus terminä sekoittuisi työhön perehdyttämiseen. (Romana & Leimala 2005, 71.)

Työnohjausta käytetään usein sen lähityömuotojen toiminnan tukemisessa. Hawkins ja Smith (2007) ovat kiteyttäneet lähinnä businessmaailmaan liittyvän työelämän coachauksen, mentoroinnin, organisaatiokonsultoinnin ja näihin liittyvän työnohjouksen yhteiset piirteet. He ovat todenneet, että työnohjaus on välttämätöntä coachille, mentorille ja konsultille tehokkaana pysymiseen ja jatkuvaan kehittymiseen. (Hawkins & Smith 2007, 3–5.)

Työnohjausprosessi ei ole psykoterapiaa, mutta sillä voi olla terapeuttisia vaikutuksia. Ohjaussuhteessa sekä ohjaajan että ohjattavan tulisi pyrkiä kosketuksiin omien kokemustensa samanlaisuuksien ja erilaisuuksien kanssa, jotta he oppisivat uutta itsestään ja tuntisivat paremmin itseään. (Ojanen 2009, 164.) Työnohjaus monimuotoisena työtapana auttaa työnohjattavia tunnistamaan omaa asiantuntemustaan (vrt. Shachar ym. 2012, 45).

Ammattitaidon kehittymistä voi tukea muullakin tavoin kuin työnohjauksella tai sitä lähellä olevilla työtavoilla. Tiimityöskentely on työntekijöiden ryhmäytymistapa ja oppimismahdollisuus organisaatiossa. Uuden tiedon luominen ja organisaation osaamisen kehittyminen olivat Mäntylän (2002, 204) väitöstutkimuksen mukaan tiimityöskentelyn avulla mahdollisia. Tiimioppiminen tarjoaa strukturoidun lähestymistavan, joka laajentaa yhteistyöhön perustuvan oppimisen mahdollisuuksia ja on tarkoituksenmukaisesti joustavaa (Gillespie 2012, 377).

Vallealan (2006) väitöstutkimuksen mukaan tiimin oppimisessa olennaista on toisen henkilön näkemysten ja toimintatapojen kyseenalaistaminen sekä ongelmien käsittely. Tiimin yhteinen ymmärrys jonkin asian ongelmallisuudesta ja sosiaalisesta ilmapiiristä huolehtiminen tukevat tiimin oppimista. (Valleala 2006, 200.) Työnohjauksen avulla on mahdollista tukea opettajien tiimitaitojen kehittymistä. Tiimeissä on tutkitusti syntynyt uutta kollektiivisuutta, joka hyödyttää moniammatillisena voimavarana erityistä tukea tarvitsevien lasten opetusta (vrt. Huusko 2003, 68).

2.1.3 Työnohjauksen merkitys

Työnohjauksessa käsitellään työhön liittyviä ilmiöitä asiantuntijan ohjauksessa. Sen tavoitteena on työnohjattavan ammatillinen oppiminen, kasvu ja kehitys sekä työssä jaksaminen. Työnohjaus on prosessi, joka perustuu sopimukseen. Sopimuksessa määritellään työnohjauksen tavoitteet, määräaika ja säännölliset kokoontumiset. (Tiuraniemi 2005, 110.)

Työnohjauksella on tärkeä merkitys syvemmän osaamisen kehittymiseksi millä tahansa ammattialalla (McLean & Hudson 2012, 229). Osaamisen jatkuvan kehittämisen ja ylläpitämisen sekä oman työn tarkastelun ja työn kuormittavuuden säätelyn vuoksi työnohjaus koetaan tarpeelliseksi useilla aloilla. Työnohjauksesta onkin muodostunut asiantuntijatyön ja työyhteisöjen kehittämisen työkalu. Työnohjauksen tulee kuitenkin huomioida työyhteisöjen mutkikkuus ja kehittyä perinteisistä muodoista palvelemaan organisaatioita tässä ajassa. (Alhanen ym. 2011, 16; Ojanen 2009, 36.) Hyvä työnohjaus tuottaa tuloksia, mikä perustelee työnohjauksen merkittävyyttä (Milne 2009, 22).

Terveydenhoitoalalla työnohjauksella on vankka asema, sillä työnohjaus nähdään edellytyksenä työtehtävien ammattitaitoiselle hoitamiselle. Työnohjaus auttaa esimerkiksi terapiatyötä tekeviä hoitamaan asiakkaitaan laadukkaammin. (West 2010, 411.) Bruneron ja Stein-Parburyn (2008) tutkimuksessa todettiin työnohjauksen tarjonnan vertaistukea ja helpottaneen stressiä australialaisten sairaanhoitajien työssä. Lisäksi tutkimus totesi työnohjauksen keinoksi edistää vastuunkantoa työtehtävissä ja kehittää osaamista. (Brunero & Stein-Parbury 2008, 86.) Cross, Moore, Sampson, Kitch ja Ockerby (2012) raportoivat hoitoalan työnohjauksen edistäneen työnohjattavien itsenäistä asemaa, vähentäneen stressiä ja kasvattaneen ymmärrystä työnohjauksessa esille nostetuissa asioissa (Cross ym. 2012, 8). Edwards ja kumppanit (2006) puolestaan saivat selville, että Walesissä asuntoloissa toimivien mielenterveyshoitajien saamalla työnohjauksella oli merkitystä burnoutin ehkäisemisessä. Työnohjauksella todettiin olevan merkittävä rooli burnoutin välttämässä. (Edwards ym. 2006, 1007–1008.)

Työnohjauksella on merkittävä asema työtehtävissä, joissa käytetään omaa persoonaa työvälineenä, esimerkiksi opetustyössä (Ojanen 1985, 70). Punkasen (2001, 23) mukaan oman persoonan käyttäminen työvälineenä edistää luovuutta ja spontaania tilanteen hallintaa. Työssä altistutaan monimutkaisille vuorovaikutustilanteille ja niihin liittyville tunteille. Työnohjauksessa näitä tunteita voi käsitellä työnohjaajan asiantuntevassa ohjauksessa. (Kiviniemi ym. 2007, 166.)

Työnohjaus on väline yhteistoiminnan mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Se palvelee luottamuksellisesti sekä työnohjattavia että koko organisaatiota. (Alhanen ym. 2011, 18–20.) Systemisesti ajatellen organisaation johtajuus on keskeisessä, vaikutuksille altissa tilassa. Johtajuuteen vaikuttavat johtaja ryhmän jäsenenä, työntekijä ryhmän jäsenenä ja organisaatio itse. (Agazarian 2011, 89.) Työnohjaustilanteet tarjoavat työryhmälle pysähtymispaikan, jolloin mahdollistuu paluu aikaisempiin työtilanteisiin sekä niihin liittyviin työtunteisiin. Työnohjauksessa työtunteita tarkastellaan suhteessa rakenteisiin, perustehtävään ja johtajuuteen. (Koski 2007, 43.)

Oman työn kriittinen tarkastelu sekä sen luova ja ennakkoluuloton kehittäminen mahdollistuvat työnohjauksen avulla. Tällöin omasta työstä oppimisesta voi seurata työstä aiheutuvan pirstaleisuuden kokemusten eheytymistä. (Alhanen ym. 2011, 17.) Työnohjaus voi

toimia merkittävänä välineenä muutostilanteisiin liittyvien, omalle työlle tarkoituksenmukaisten tavoitteiden hahmottumiseksi sekä ammatillisen itsetunnon vahvistumiseksi. Työelämän muutostilanteet voivat näkyä työnohjattavan vastusteluna. Vastustelu voi ilmetä työssä monella tavalla, kuten esimerkiksi täydellisyys tavoitteluna tai työtehtävien aloittamisen lykkäämisenä. Työnohjaajan tehtävänä on tunnistaa vastustukseen liittyvät elementit ja osata säilyttää oma asiantuntijuus suhteessa työnohjattavaan. (Tiuraniemi 2005, 112.) Työnohjauksen avulla voidaan tukea myös organisaatiotaitoja ja työntekijöiden keinoja tulla kuulluksi esimiestensä taholta. Samalla työnohjaus tukee johtajuutta organisaatiossa. Hyypän ja Miettisen (2000, 93) mukaan organisaatioiden johtamiskulttuurin tutkiminen on aloitettava viimeistään silloin kun organisaatio alkaa menettää parhainta työvoimaansa. Organisatorinen uudistaminen näkyy lopulta toimivana työryhmätyöskentelynä ja yhteistyösuhteina (Hyypä & Miettinen 2000, 135).

2.2 Työnohjauksen menetelmiä

Työnohjaus voi tukea Hyypän (1983) mukaan työnohjattavan kehitysprosessia seuraavan tapahtumaketjun avulla: Työnohjattava pysähtyy työnohjauksessa itselleen merkityksellisiin kokemuksiin, ja hänellä on tällöin mahdollisuus jakaa kokemuksia kuuntelevassa ilmapöydässä. Omien työkokemusten hahmottaminen ja jäsentäminen mahdollistuvat luovassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Työnohjauksessa voi ymmärtää sekä omaa työkokemustaan että itseä kehittyvänä ihmisenä paremmin ja syvällisemmin. Työnohjausprosessi auttaa löytämään uusia ratkaisuja ja kehittämään työkäytäntöjä. (Hyypä 1983, 5.) Työnohjaus on työn tutkimisen paikka, jossa tutkiminen ja ymmärtävä oppiminen tapahtuvat rinnakkain (Ojanen 2009, 83).

Reflektio ja dialogi – työnohjauksen keskeiset välineet

Reflektio ja dialogi ovat hyödyllisiä ohjaustyössä. Löfmark, Morberg, Öhlund ja Ilicki (2009) pitivät niitä opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa merkittävänä nykyaikaisena tapana tukea opettajankoulutuksessa opiskelevien ammatillista kehittymistä (Löfmark ym. 2009, 119). Omiin kokemuksiin luottaminen on olennaista työnohjauksessa. Omien

kokemusten analysoinnista ja reflektioivasta keskustelusta oppii aina jotain uutta. (Ojanen 2009, 96.)

Avoim **dialogi** on kuin vuorotellen kuuntelua. Avoimessa dialogisessa keskustelussa pyritään saamaan esille toisen ihmisen kokemuksen merkitykset. Työnohjauksessa pyritään käsittelemään asioita riittävän korkealla kielellisellä abstraktiotasolla, jotta asiat kytkeytyisivät rakentamiskeskeisen dialogin avulla aihekokonaisuuteen. (Ojanen 2009, 64–67.) Dialogisuudella mahdollistetaan erilaisten näkökulmien havaitseminen ja uusien toimintatapojen luominen ristiriitaisuuksia tarkastelemalla. Pelkällä keskustelulla ei yleensä päästä niin pitkälle, koska siinä laaditaan ongelmakohdista jonkinlainen konsensus ja eri vaihtoehdoista valitaan yhteisesti paras. Dialogilla tartutaan ristiriitoihin keskustelua prosessinomaisemmin ja tutkivammin. (Nissilä 2006, 55–56.)

Työnohjaajan tehtävä on ohjata dialogista vuorovaikutusta, toisen ihmisen kiireetöntä kuuntelemista. Työnohjaajan oma esimerkki keskustelijana on tärkeä dialogisen vuorovaikutuksen edistämisessä muutoksen ja oppimisen mahdollistumiseksi. Työnohjaustilanteessa pyritään siihen, ettei kenellekään muodostu yksinpuhelua, vaan ajatukset suuntautuvat puheeksi siitä, mitä on kuullut muiden sanovan. Työnohjaajan tehtävänä on kysellä saada työnohjattavien sisäinen vuoropuhelu tietoisuuteen. Sisäinen vuoropuhelu on mielen sisällä tapahtuvaa keskustelua, jossa työnohjattavalle merkityksellisten ihmisten ääni ja omaksutut näkökulmat ovat esillä. (Alhanen ym. 2011, 64–66.) Työnohjaustilanteessa myös hiljaisuus voi olla dialogin mahdollisuus vuorovaikutuksen reflektiiviseen tutkimiseen. Siksi työnohjaajan tulee kestää hiljaisuutta. (Ojanen 2009, 70.)

Organisaatioiden muutostilanteissa käytetään keskustelevaa työotetta. Henkilöstön aidon keskustelun tuloksena voidaan saavuttaa työilmapiiriltään hyvä ja kehittämiseen sitoutunut henkilöstö. Dialogi ja diskurssi ovat tällaisia nykyisen organisaatiotutkimuksen ominaisuuksia. Diskurssi tarkoittaa päämäärähakuista puhetta, joka pyrkii ajamaan jotakin näkökulmaa. Diskurssi on autoritäärisissä organisaatioissa johtajan tehtäväkenttää. Dialogiin pyrkivissä organisaatioissa diskurssi toimii johtaja-alaisuudessa molempiin suuntiin ja sen tulee kuulua työyhteisössä avoimesti kaikille. (Juuti 2006, 16.) Edellä mainittuja lähellä on Ruotsista peräisin oleva demokraattinen dialogi. Siinä työnantajat ja henkilöstöryhmät pyrkivät yhdessä kehittämään

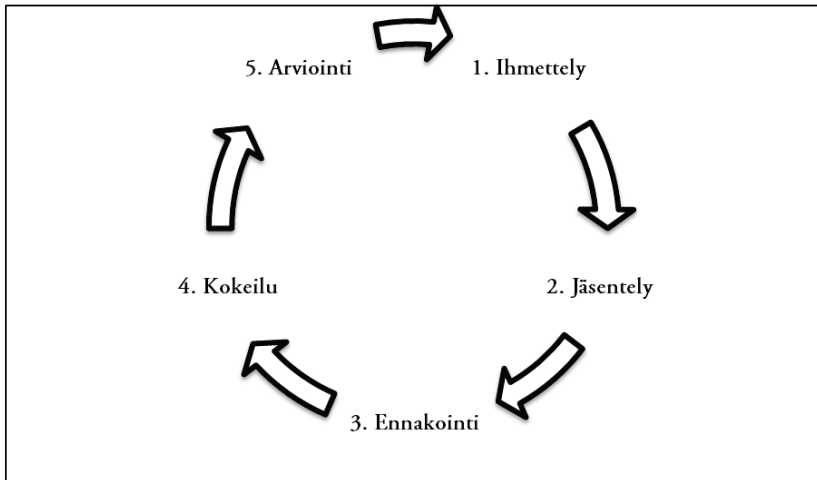
johtamistapoja ja työorganisaatioita. Tavoitteena on tuottavuuden kohottaminen, työelämän laadun parantaminen ja henkilöstön osallistumismahdollisuuksien lisääntyminen. (Kasvi 1990, 119.)

Vaihtoehtoisten ratkaisumallien löytäminen on myös dialektiikan antia. Dialektiikka lähestymistapana saa miettimään muita vaihtoehtoja käyttäytymisen ymmärtämiseen pyrittäessä. Dialektinen metodi voi helpottaa ajattelua. Psykoterapiassa dialektiikka tukee asiakasta useampien vaihtoehtojen etsinnässä. Vaihtoehtoja etsimällä asiakasta autetaan pois ongelmakeskeisestä ajattelutavasta. (Almagor 2011, 31–32.) Ääneen puhuminen luo työnohjausryhmässäkin uusia mielikuvia, joiden avulla jokainen hahmottaa käsiteltävän asian omalla tavallaan (Ojanen 2009, 163).

Reflektio on kokemuksen syvällistä pohdintaa. Sen avulla ihminen pystyy ymmärtämään käsityksiään ja muuttamaan niitä. Oppiminen on muutostapahtuma reflektion toteutuessa. Toiminnan muuttuminen edellyttää ajattelun muuttumista, sillä pelkkä uusi tieto ei muuta ihmisen käyttäytymistä. (Ojanen 2009, 72.) Työnohjaajan tehtävänä on toimia työnohjattavan reflektiivisen työtavan helpottajana, jotta ohjattava osaisi reflektoiden oppia omasta käytännön työstään (Carroll 2010, 1).

Reflektoinnin keskeisenä tavoitteena on pyrkiä tukemaan työnohjattavaa siten, että hän luottaa enemmän omaan asiantuntemukseensa ja kokemuksiinsa kuin ulkoisiin auktoriteetteihin. Reflektiossa ei tartuta ensimmäiseen mahdollisuuteen, vaan pysähdytään ja aloitetaan olemassa olevan tilanteen jäsentäminen. Omaa työtä tarkastellaan etäältä, jolloin työhön liittyvän tilanteen tunnistaminen, nimeäminen ja jäsentäminen mahdollistuvat. Uudet näkökulmat tilanteeseen suhtautumiseksi ja siitä eteenpäin menemiseksi aukenevat kyselevän reflektion ja reflektioprosessiin liittyvän uuden näkökulman kokeilun kautta. (Alhanen ym. 2011, 48–49; Ojanen 2009, 76.)

Alhanen ja kumppanit (2011) esittelevät reflektion kehämäisenä prosessina, joka lähtee liikkeelle asian ihmettelystä edeten sen jäsentelyyn, tulevan ennakointiin, uuden näkökulman kokeiluun ja arviointiin sekä uudelleen ihmetteluun.



Kuvio 2. Reflektion kehä (Alhanen ym. 2011, 51.)

Työnohjaajan tulee hyväksyä reflektion merkitys ennen kuin hänellä on valmius käyttää sitä ohjaussuhteessa. Kehä on kuitenkin tärkeä väline työnohjaajalle, kun hän haluaa auttaa ohjattaviaan suuntaamaan ajattelua kohti reflektiota ja mahdollistamaan se työotteena. Reflektion kaikki osat eivät välttämättä toteudu asiaa käsiteltäessä. Työnohjaukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tukee työnohjattavien reflektiivisen työtavan hyödyntämistä heidän omasta halustaan. (Alhanen ym. 2011, 51; Ojanen 2009, 80–81.)

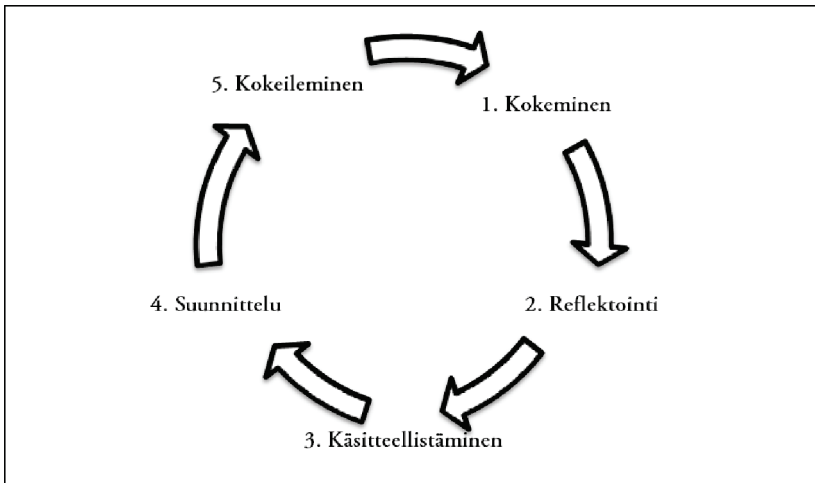
Reflektointia on käytetty monilla aloilla oppimisen välineenä. Työnohjaus on siis vain yksi työtapa käyttää reflektointia. Reflektointi työnohjauksessa merkitsee oppimista käytännön työelämästä. Omissa ammatillisissa taidoissa voi kehittyä työnohjaustilanteessa vaihtamalla reflektoiden kokemuksiinsa toisten ammattilaisten kanssa. (Clouder & Sellars 2004, 263.) Reflektioon liittyy olennaisesti myös hämillään olo. Hämillään olo lisää helposti ahdistusta työnohjausryhmässä. Tällöin työnohjaaja voi omalla toiminnallaan osoittaa työnohjaajan ja työnohjausryhmän reflektoinnin tapahtuvan yhdessä. (Ojanen 2009, 85.)

Kokemuksellinen oppiminen menetelmänä

Kokemuksellisen oppimisen teoria luo yhden työskentelymetodin työnohjaukseen. Sen avulla on mahdollista yhdistää eri alojen ihmisten työskentelytapoja. Eri tieteenalojen ihmiset työskentelevät keskenään noudattaen oppimisessaan samoja lainalaisuuksia. Kokemuksellisen oppimisen teoria voi toimia työnohjaajan teoreettisena viitekehyksenä riippumatta hänen taustastaan tai ohjattavien alasta. (Ojanen 2009, 121.)

Työnohjausprosessi etenee usein Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia soveltaen vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään välittömiin kokemuksiin ja niiden kuvaamiseen. Toisessa vaiheessa palataan tunteisiin ja ajatuksiin. Kolmantena on uudelleen arvioinnin vaihe. Viimeisessä vaiheessa toteutetaan ja testataan tietoa käytännön tasolla ennen uuden tiedon omaksumista. (Ojanen 2009, 122–127.)

Milne ja James (2002, 60) ovat esittäneet kokemuksellisen oppimisen mallin tehokkaassa työnohjauksessa. Esitän kokemuksellisen oppimisen vaiheiden osat kuviossa 3.



Kuvio 3. Kokemuksellisen oppimisen vaiheet tehokkaassa työnohjauksessa (Milne & James 2002, 60 mukaellen)

Kokemisen vaiheessa työnohjattava tulee tietoiseksi tunteistaan ja reaktioistaan. Työnohjaajan avulla työnohjattava tunnistaa tunteensa ja alkaa hyväksyä ne. Reflektoinnin vaiheessa työnohjattava kuvailee kokemustaan ja palauttaa sen mieleensä. Työnohjaaja auttaa kuuntelemalla ja kokoamalla esitettyä tietoa sekä nivomalla sitä oppimiseen. Käsitteellistämisvaiheessa työnohjattava on vastaanottavainen selityksille ja kehittää ymmärrystään asiasta. Työnohjaajan tehtävänä on antaa palautetta ja auttaa uuden ymmärryksen rakentumisessa. Suunnittelun vaiheessa työnohjattava tekee valintoja ja päätöksiä, joita työnohjaaja tukee tavoitteen asettelun arvioinnin sekä priorisoinnin kautta. Kokeilemisen vaiheessa työnohjattava kokeilee käytännössä uutta toimintamallia. Prosessin avulla työnohjattava tiedostaa, mitä on kokemuksellisesti oppinut. (Milne & James 2002, 60.) Milnen ja Jamesin malli vaikuttaa reflektion perinteistä kehää tietoisemmalta asioiden täytäntöönpanon edistämiseltä. Arviointi voi johtaa kokeilevaan toimintaan, mutta suunnitelmasta liikkeelle lähdettäessä arviointi sijoittunee reflektiovaiheessa tapahtuvaksi. Näin voidaan käsitteellistää koettua toimintaa, jotta sen voi suunnitella tarkoituksenmukaisemmaksi.

Milne ja James (2002) korostavat, että työnohjauksen tason varmistaminen ulottuu työnohjaajien koulutukseen saakka. Siellä on varmistettava riittävän korkeatasoisen ja asianmukaisen kirjallisuuden opiskelu ja omaksuminen. Työnohjaajien metodologinen osaaminen on toinen tärkeä tekijä. Työnohjaajan tulee käyttää eri metodeja tarkoituksenmukaisesti ja vastuullisesti. Tällä tavoin autetaan työnohjattavia hyödyntämään Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää. Hyvässä työnohjauksessa työnohjaaja osaa mukauttaa ohjauksensa mahdollistaen näin työnohjattavan kokemuksellisen oppimisen. Palautteen antaminen on sekä tehokkaan työnohjauksen että yleensä oppimisprosessin tärkeä tekijä. (Milne & James 2002, 56–59.)

Ratkaisukeskeisyys

Ratkaisukeskeisessä työnohjauksessa työnohjattavan oivallusta rakennetaan tukeutumalla onnistumisen kokemuksiin ja tavoitteen asetteluun (Stark, Frels & Garza 2011, 277). Ratkaisukeskeisessä ajattelussa pulman syytä ei tarvitse tietää sen ratkaisemiseksi (Thomas 1996, 132). Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa työskennellään

konsultaatiolle tyypillisesti tasavertaisessa suhteessa työnhajaajan ja työnhajattavien kesken. Siinä tunnistetaan työnhajattavien vahvuuksia, asetetaan pieniä tavoitteita sekä kiinnitetään huomiota edistymiseen ja onnistumiseen. (McCurdy 2006, 141.)

Ratkaisukeskeisessä ajattelussa reflektio mahdollistaa käsitysten muuntelun omasta tilanteesta. Käsitys nykytilanteesta on muunnettavissa muuntelemalla käsityksiä tulevista tapahtumista. Tulevaisuutta koskevien vaihtoehtojen kuvittelu ja reflektointi voivat merkittävästi muuntaa käsitystä sekä menneestä että nykyhetkestä. (Riikonen 1992, 36.) Ratkaisukeskeisessä ajattelutavassa menettelytapoina ovat ongelman ja tavoitteiden määrittelyt, joilla etsitään poikkeuksia, muutoksia ja ratkaisuja. Myönteinen palaute, tehtävät ja rituaalit pitävät yllä asiakkaan tavoitteensuuntaista toimintaa. (Helander 2000, 23.)

Ratkaisukeskeisessä ajattelussa huomio kiinnitetään asiakkaiden toiveisiin tavoitteenasettelussa. Asiakasta autetaan pohtimaan, kuinka hän voisi saavuttaa tavoitteensa. Monesti asiakkaat itse huomaavat toimivansa tietyiltä osin oikeansuuntaisesti ja tunnistavat omat mahdollisuutensa vaikuttaa valitsemaansa suuntaan. (Furman & Ahola 2004, 10.) Ratkaisukeskeistä lähestymistapaa käytettäessä työnhajattava saadaan keskustelun avulla tekemään parhaansa. Keskustelussa korostetaan työnhajattavan osaamista ja taitoja. Työnhajaaja auttaa työnhajattavaa ajattelemaan tulevaisuuden suuntaan. (Henderson 2009, 226.)

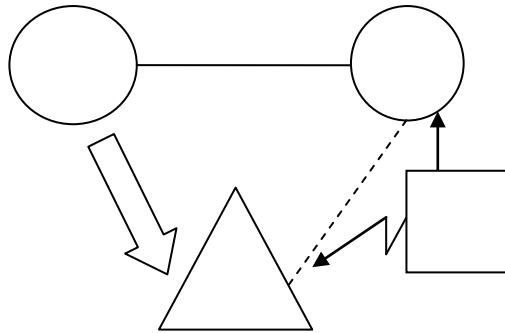
Toiminnalliset menetelmät

Toiminnallisia menetelmiä ja kuvia käytetään työnhajauksessa monissa eri tilanteissa. Nämä menetelmät eivät saa olla itsetarkoitus ja automaattinen toimintamalli, vaan niiden tehtävänä on tarjota työnhajattaville mahdollisuus nähdä ja käsitellä asioita toisesta näkökulmasta. Toiminnallisten menetelmien käyttö edellyttää työnhajaajalta spontaaniutta, mutta niiden yhteydessä syntyvän prosessin ja kokemuksen merkitystä tulee työnhajattavan itsensä arvioida. (Williams 2000, 153). Esimerkiksi näyttölemisellä voidaan luovasti työstää tiedostamatonta metaforien ja merkitysten kautta käytännössä toimiviksi työtavoiksi (Edwards 2010, 253).

Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan tutkia omaa kokemusta joko etäännyttämällä siitä tai syventämällä sitä. Etäännyttämisen avulla työnohjattava pystyy paremmin näkemään työtilanteensa kokonaisuuden ja itsensä kokonaisuuden sisällä. Toiminnalliset menetelmät ovat dialogisia ja rikastuttavat reflektiota. Työnohjaajan on tunnistettava, mihin reflektiivisen kehän vaiheeseen työnohjattava asiansa käsittelyssä sijoittuu, jotta toiminnallisen menetelmän käyttö palvelisi tarkoitustaan. Työnohjaajan on myös arvioitava toiminnallisten menetelmien sopivuutta tilanteeseen ja omien taitojensa riittävyyttä. (Alhanen ym. 2011, 112–113.)

Symbolien käyttö työnohjauksessa pyrkii saamaan esille työnohjattavien työtilanteilleen antamia merkityksiä ja tukemaan dialogisen vuorovaikutuksen käynnistymistä. Työnohjauksessa käytetyt symbolit ovat esimerkiksi kuvakortteja, esineitä ja jääkaappimagneetteja. Symbolin käyttämiseksi työnohjaaja antaa selkeän ohjeen, jotta symbolin valinnan jälkeen ei uppouduttaisi symboleiden merkityksiin, vaan työskenneltäisiin aiheen käsittelyä edistävästi. Toiminnallistaminen symbolien kautta mahdollistaa eri toimintamallien kokeilun ja niiden seurausten pohdinnan. Näin voidaan testata sellaisiakin vaihtoehtoja, joita arjen työssä ei tulisi testatuksi. (Alhanen ym. 2011, 113–115.)

Suhdekartta on hyvä apuväline kuvaamaan tapaukseen liittyviä henkilöiden välisiä suhteita. Sen käyttö auttaa työnohjattavaa tarkastelemaan tilannetta etäämmältä. Suhdekartassa käytetään nuolia, salamanuolia ja katkoviivoja kuvaamaan henkilöiden välistä suhdetta. Henkilöt itse tuotetaan muodoin piirtämällä. Kuviossa 4 esitän esimerkin suhdekartasta. (Alhanen ym. 2011, 102–103.)



Kuvio 4. Pelkistetty esimerkki suhdekartasta

Työnohjauksessa käytetään luovia menetelmiä sekä metaforia ja leikillisyyttä, jotta työnohjattavien työkäytännöt löytäisivät uusia uria ja voitaisiin hyödyntää vielä tiedostamatonta ajattelua. Luovien menetelmien käytössä työnohjaajan on oltava vastuullinen ja käytettävä niitä työnohjattavien tarpeiden ja työnohjauksen tavoitteellisuuden ehdoilla. (vrt. Edwards 2010, 253.) Deaverin ja Shiflettin (2011) mukaan taideperustaiset tekniikat vähentävät työnohjattavien stressiä. Ne auttavat käsiteltävinä olevien asioiden käsitteellistämisessä ja reflektoinnin hyödyntämisessä. (Deaver & Shiflett 2011, 257.)

2.3 Työnohjauksen toteuttaminen

Suomessa työnohjaaja-nimikettä ei ole suojattu eli periaatteessa kuka tahansa voi toimia työnohjaajana. Työnohjaajakoulutus antaa valmiuksia työnohjaajana toimimiseen. Näitä koulutuksia on Suomessa eri kestoisina, ja ne voivat olla joko sitoutuneita tiettyyn viitekehykseen tai ne voivat esitellä erilaisia tapoja toteuttaa työnohjausta. Hyvään työnohjauksen käytänteeseen kuuluu, että työnohjatavat saavat tietää työnohjaajansa ammatillisen taustan, viitekehyksen ja toimintatavan. (Alhanen ym. 2011, 80.)

Työnohjaus on jo kauan mielletty muutoksen mahdollistavaksi prosessiksi. Prosessin on hyvä kestää yli vuoden. Kokoontumistiheys saattaa olla jopa kahden viikon välein, jotta muutostyöhön ja siinä tapahtuvaan kokemukselliseen oppimiseen liittyvät työnohjauksen tavoitteet saavutettaisiin. (Sava 1987, 161.) Tehokkaassa

työnohjauksessa työnohjaaja huolehtii vuorovaikutuksesta, työnohjattavien väliin suhteisiin keskittymisestä ja tehtäväkeskeisestä struktuurista (Ladany, Mori & Mehr 2013, 43).

Työnohjausprosessia voidaan pitää aikuisen elinikäisen ammatillisen kehittymisen ja oppimisen mahdollistajana (Žorga 2002, 265). Työnohjausprosessi alkaa yleensä siten, että työnohjaaja ja työnohjattavat järjestävät alkuneuvottelun. Siinä työnohjaaja selvittelee, onko työnohjaus juuri se työtapo, joka vastaa tarpeeseen vai onko kyseessä jonkin muun ohjauksen tai konsultaation tarve. Työnohjaaja kertoo omasta taustastaan, työtavoistaan ja viitekehyksestään, jotta työnohjattavat tietäisivät, mihin ja kenen kanssa ovat työnohjausprosessiin ryhtymässä. Työnohjaaja puolestaan arvioi, onko hänen mahdollista toimia kyseisten henkilöiden työnohjaajana. (Alhanen ym. 2011, 81–82.)

Työnohjaus on eräänlainen matka oman työn tutkimisessa. Työnohjausprosessin aikana tapahtuva kehitys on jokaisella omanlainen. Ammatilliselle kehittymiselle tärkeä lähtökohta on kyseenalaistaa totunnaisia tapoja. Käytännön työn tarkastelun avulla kehitetään sekä yhteistoimintaa että dialogia ja luodaan perusta käsitteellistämislle työnohjauksessa. Toimintatutkimuksen tapainen työnohjaus palvelee hyvin työelämää. Siinä työntekijä sitoutuu prosessiin ja pyrkii kehittämään työtään. (Ojanen 2009, 32.) Lyhytkestoiset työsuhteet, muutokset työelämässä ja työnohjaukseen käytettävissä olevien rahallisten resurssien väheneminen ovat johtaneet siihen, että myös lyhytkestoiselle työnohjaukselle on kysyntää. Lyhytkestoisen työnohjauksen onnistumisen edellytyksiä ovat riittävän prosessinomaisuuden syntyminen, tavoitteellisuus sekä hallittu prosessin aloitus ja lopetus. (Salo & Salenius 2002, 76–77.)

Työelämän ilmiöt voivat siirtyä työnohjaustilanteeseen. Tällöin puhutaan paralleeli-ilmiöstä. Vaativan alaisen toiminta saattaa siirtyä esimiehen työnohjaustilanteeseen siten, että hän on vaativa työnohjaajaansa kohtaan. Työnohjaaja voi tunnistaa tällaiset ilmiöt, kun hän tarkastelee omien reaktioidensa alkuperää suhteessa työnohjattavaansa ja arvioi niiden mahdollista paralleeli-ilmiöyhteyttä. (Tiuraniemi 2005, 113.) Onnistuneessa työnohjauksessa työnohjattava tulee tietoiseksi puolustautumismekanismeistaan sekä sallii avoimuuden itseä ja omia kokemuksiaan kohtaan. Näin aitous todellisuuden ymmärtämisestä ja tulkinnasta lisääntyvät. (Ojanen 2009, 99.)

Alkukartoituksen lisäksi työnohjausprosessiin sitoutumista osapuolten kesken voidaan arvioida koeajalla työnohjausprosessin alussa. Työnohjaukseen ryhtymisestä ja sen alkuvaiheeseen mahdollisesti liittyvästä koeajasta sovitaan työnohjaussopimuksessa. Työnohjaussopimuksessa määritellään työnohjauksen toteutustapa ja puitteet muun muassa työnohjausistunnon kesto, työnohjauskertojen lukumäärä, hinta, matkakulut sekä peruuntumisen ehdot puolin ja toisin. Lisäksi työnohjaussopimuksessa on hyvä sopia, millä tavoin työnohjauksesta raportoidaan työnohjauksen tilaajalle. (Alhanen ym. 2011, 82–83.) Työnohjaussopimuksella luodaan laadullinen perusta työnohjaukselle. Sopimus on tarvittaessa myös juridinen asiakirja, johon kumpikin osapuoli voi epäselvyyksien ilmetessä vedota. (vrt. Alarid & Schloss 2008, 288.)

Työnohjauksen puitteet eli siihen käytettävä aika ja tila on harkittava tarkoin. Työnohjausistunnon kesto on riippuvainen työnohjattavien määrästä ja työnohjauksen tavoitteista. Siksi kesto vaihtelee yleensä 45 minuutista kolmeen tuntiin. Työnohjaukseen käytettävän fyysisen tilan tulee olla rauhallinen, arkityöstä häiriintymätön paikka. Monesti työnohjaus järjestetäänkin mualla kuin työnohjattavien työpaikalla. Tilan järjestely, esimerkiksi ympyrään sijoitetuin tuolein, toimii keskustelua virittävänä keinona. (Alhanen ym. 2011, 86.) Reflektion syntyminen edellyttää pysähtymisen mahdollisuutta. Työnohjaus voi toimia tällaisena aikaa tarjoavana tilana. (Ojanen 2009, 117.)

Kosken (2007) väitöskirjassa todetaan työnohjauksen olleen foorumi, jossa työryhmän jäsenet ovat ilmaisseet kokemuksensa työtilanteista yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Kokemusten jakaminen on mahdollistanut työtunteiden käsittelyn työryhmässä. Arkisen työn todellisuus on koettu uudelleen. Siitä on työnohjauksessa tapahtuvassa dialogissa rakentunut jäsenyntyempi kokemus. (Koski 2007, 43.)

Työnohjausprosessin alussa on syytä antaa aikaa ja tilaa työnohjaussuhteen muotoutumiselle (Scaife 2009, 90). Alussa sovitaan luottamuksellisuudesta ja vaitiolosta. Työnohjaus on luottamuksellisuuden suhteen suljettu tila, jossa puhuttavia asioita kerrotaan sen ulkopuolelle vain sovitusti. Työnohjauksen etenemisstrukturi muodostuu, kun tavoitteista sovitaan yhteisesti. Työnohjaaja seuraa työnohjausprosessin kulkua ja tavoitteiden

suunnassa etenemistä kirjaamalla muistiin työnohjauksessa esille tulleet asiat ja käytetyt työtavat. Työnohjausprosessia pysähdytään arvioimaan sovituin ja tarpeellisin väliajoin. Varsinkin työnohjausprosessin lopetusvaiheessa arviointi on tärkeää sekä työnohjaajalle että työnohjattaville. (Alhanen ym. 2011, 87–90.)

Työnohjauksen siirtovaikutus (engl. *transfer*) on työnohjauksessa käsiteltyjen asioiden siirtymistä työhön. Työnohjausprosessissa opitut asiat voivat siirtyä työelämään automaattisestikin, mutta aikaisempien kokemusten hyödyntäminen työnohjaustilanteessa, oppimisen tilanneyhteyden huomioiminen työnohjauksessa sekä ilmiön abstrahointi ja käsitteellistäminen auttavat siirtovaikutuksen mahdollistumisessa. (Alhanen ym. 2011, 41–42.) Kärkkäisen (2013) mukaan työnohjauksen ajallista rytmitystä tulee harkita työyhteisöissä, jotta se palvelee työnohjaukselle asetettuja tavoitteita. Työnohjauskertojen välillä tapahtuu opitun soveltamista käytäntöön. Työnohjausprosessin selkeästi sovittu alku ja loppu palvelevat työnohjauksen tavoitteellisuuden toteutumista. (Kärkkäinen 2013, 99.)

Työnohjausta annetaan yksilötyönohjauksena, ryhmätyönohjauksena, työyhteisön työnohjauksena tai esimiesten työnohjauksena (Alhanen ym. 2011, 125). Monille työnohjaajille kertyy eniten kokemusta nimenomaan yksilötyönohjauksesta ja vähemmän muista työnohjausmuodoista (vrt. Hein, Lawson & Rodriguez 2011, 434). Ryhmätyönohjaus tarjoaa yksilötyönohjausta enemmän oppimistilaisuuksia ja erilaisia näkökulmia. Ryhmädynaamiset ilmiöt on kuitenkin osattava pitää työnohjauksen tavoitteellisuuden suuntaisesti hallinnassa. (Hawkins & Shohet 2007, 168.) Toimivan ryhmätyönohjauksen edellytyksenä on, että sekä työnohjaaja että työnohjattavat sitoutuvat yhteisölliseen oppimiseen (Henderson 2009, 158). Ryhmätyönohjausta voidaan pitää myös ammatillisen kehittymisen työkaluna. Sen avulla voidaan nopeasti kehittyä asiantuntijuudessa. (vrt. Brink ym. 2012, 76.)

Sveitsiläinen psykiatri Ulrich Ruth on tutkinut Balint-ryhmissä toteutettua lääkäreiden työnohjausta. Bionin projektio- ja projektiivinen identifikaatio ovat ryhmän välineitä. Työnohjausryhmää Balint-ryhmässä kuvataan äidin syliksi työssä ilmenneiden vaikeiden asioiden käsittelylle. (Makkonen ym. 2006, 123.) Työnohjaus Balint-ryhmässä auttaa jakamaan lääkäreiden kuormaa. Ryhmässä tapahtuva ajatusten vaihto voi motivoida ongelmalliseksi koetun potilaan uudelleen

kohtaamisessa. Ammatillisuus vahvistuu asenteiden muokkaantuessa ja vaikuttaa myötäelämisen subjektiiviseen kokemukseen. Kollegiaalinen ajatustenvaihto on ammatillinen keino avartaa ajatusmaailmaa työnohjauksessa. (Makkonen ym. 2006, 125.)

Ryhmiä koskevia tutkimuksia on eri tieteenaloilla julkaistu runsaastikin. Bionin ajattelumallin mukaan ryhmäprosessien lainalaisuuksien huomioiminen korostuu ryhmän kanssa työskenneltäessä, sillä ryhmän reflektiota ei voi jouduttaa ulkopuolisilla voimilla. Vasta ryhmäytymisprosessin jälkeen reflektiivinen ryhmän toiminta on mahdollinen. (Ojanen 2007, 74.) Työnohjausryhmän kokoamisessa tulee muistaa myös kulttuurisesti sensitiivinen näkökulma työnohjaukseen ryhdyttäessä. Työnohjaajalla on oltava tietoa eri kulttuureista tulevien henkilöiden työnohjouksen antamiseksi ja ryhmän kokoamiseksi. (vrt. Son, Ellis & Yoo 2013, 61.)

Työnohjaus voi olla suoraa tai välillistä eli epäsuoraa. Suoralla työnohjauksella tarkoitetaan suoraa ohjausta työntekijän työssä. Suoraa työnohjausta on käytetty lähinnä terapiatyössä. Tätä on käytetty esimerkiksi psykoterapiassa siten, että työnohjaaja seuraa terapiaa peililasin takaan ja antaa ohjeita mikrofonin välityksellä työnohjattavalle terapeutille. Epäsuora työnohjaus on työnohjouksen tavanomaisin muoto. Siinä työnohjattava tuo kokemansa asiat työnohjaukseen. Työtilanteisiin palataan jälkikäteen ja pyritään etäisyyttä ottamalla reflektomaan niitä. (Paunonen-Ilmonen 2001, 54–55; Punkanen 2009, 26–28.)

Opetustyössä suoraa työnohjausta on annettu vastavalmistuneelle opettajalle esimerkiksi peili-ikkunan ja opettajan korvakuulokkeiden avulla autismin kirjon lasten sekä lasten, joilla on emotionaalisia ja tarkkaavaisuuden pulmia sekä kehityksellisiä vaikeuksia, opetustilanteessa. Työnohjaaja on kommentoinut ja neuvonut opettajaa siten, että opettaja on samantien pystynyt muuttamaan omaa toimintaansa työnohjaajan neuvomaan suuntaan. (Goodman, Brady, Duffy, Scott & Pollard 2008, 207.)

Työnohjouksen käsitteen lisäksi myös sen toteuttamisen mallit ovat moniselitteisiä ja päällekkäisiä. Siivola (2003) jakaa työnohjouksen tiedolliseen ja ymmärrykselliseen työnohjaukseen. Tiedollisen työnohjouksen tavoitteena on lisätä ammatillista osaamista ja sen välittäjänä on ammattialan vanhempi kollega. Ymmärryksellisessä työnohjauksessa työnohjaajan ei tarvitse olla saman ammattialan

edustaja, ja sen ohjaukselliset periaatteet pätevät ammatillisesta erikoisalasta riippumatta kohdentuen henkisen jaksamisen parantumiseen ja tätä kautta työn laadun parantumiseen. (Siivola 2003, 555.) Ymmärryksellisellä työnohjauksella on merkittävä rooli ammatillisen leipääntymisen ehkäisyssä ja aitouden ylläpitämisessä ihmissuhdetyössä (Siivola 2003, 560).

Työnohjausta voidaan toteuttaa myös teemakeskeisesti, tapauskeskeisesti tai prosessikeskeisesti. Teemakeskeinen työskentely on ennalta sovitun tai työnohjaustilanteen aluksi päätetyn teeman mukaista etenemistä. Työtapa sopii hyvin lyhyempikestoisiin työnohjauksiin. Tapauskeskeinen työskentely on hyödyllinen etenkin vaativaa asiakastyötä tekevien työnohjauksen keinona. Tapaus voidaan tuoda ennalta kirjattuna kuvailuna tai videona työnohjausta varten. Se voidaan myös esitellä työnohjaustilanteessa, jolloin sitä on hyvä jäsenellä kirjoittamalla ja piirtämällä. Tapaustyöskentelyn yhteydessä pohditaan, mitä siitä voisi oppia omaan työhön. Sen sijaan prosessikeskeisessä työskentelyssä esille tulleista aiheista valitaan jokin aihepiiri tarkemman tarkastelun kohteeksi. Työnohjaajan pitää pystyä hahmottamaan, missä kohtaa reflektiota työnohjattavat ovat aiheen suhteen ja valitsemaan oikea menetelmä asian työstämiseksi. Prosessityöskentelyn loppuvaiheessa arvioidaan opittua sekä sitä, palveleeko prosessimainen työskentely työnohjattavien työtilanteiden tarpeita. (Alhanen ym. 2011, 99–106.)

2.4 Työnohjaus ohjauksen kentässä

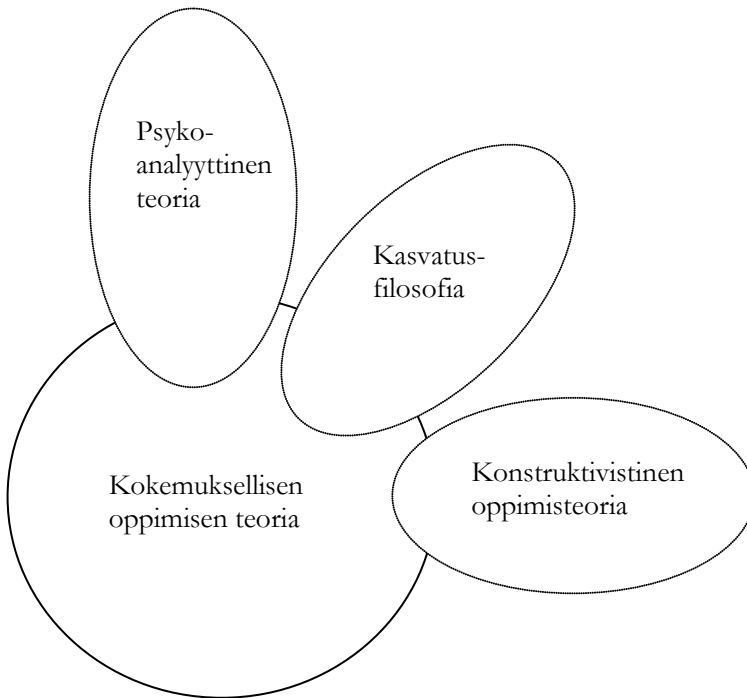
Työnohjaus on yksi ohjauksen muodoista. Työpaikoilla on käytettävissä useita erilaisia oppimisen, kehityksen tukemisen ja ohjauksen keinoja. Näitä ovat muun muassa työnohjaus, mentorointi, valmennus ja kehityskeskustelut. Työntekijöille tarjottavassa tuessa ja ohjauksen sisällöissä on vaihtelua. (Karjalainen 2010, 12.) Varsinainen työelämäkin on mahdollisuus muutokseen ja oppimiseen (Onnismaa 2008, 80–81).

Ohjausta voidaan kuvailla auttamisen menetelmäksi, jossa ohjaajan ja ohjattavan yhteistyössä hyödynnetään ohjauksellisia menettelytapoja ja työvälineitä. (Karjalainen 2010, 16). Ohjaus on usein pitkäkestoinen prosessi. Siinä tarvitaan luovuutta, ratkaisukeskeistä työotetta ja useita yhteisiä kokoontumisia asian tarkastelemiseksi ja ratkaisujen etsimiseksi.

(Karjalainen 2010, 19). Ohjaus mielletäänkin koko elämää koskettavaksi. Sen avulla ihminen hallitsee yksilöllistä oppimisen, työn ja muun toiminnan kehitystä. (Vuorinen 2006, 32.)

Latomaa (2011) määrittelee ohjauksen pedagogiseksi toiminnaksi. Siinä ohjattava pyrkii ohjaajan tulkinnan ja ymmärryksen kautta omaksumaan uutta mentaalista ja toiminnallista kyvykkyyttä. Ohjattavan maailmasuhteet, elämäntilanne, kokemukset ja toiminta ovat ohjaajan tulkinnan ja ymmärryksen kohteena. Ohjausprosessin tarkoituksena on korjata ohjattavan vanhentuneita, puutteellisia tai vääristyneitä toimintamalleja. (Latomaa 2011, 56–57.)

Esittelen ohjauksen teoreettisen viitekehyksen Ojasen (2009) mukaan kuviossa 5.



Kuvio 5. Ohjauksen taustateoria (Ojanen 2009, 23.)

Kokemukset ovat keskeisessä asemassa työtä tukevaa ohjausta suunniteltaessa (Onnismaa 2008, 88). Aikuiset oppivat kokemukselleen antamastaan merkityksestä reflektion tuloksena. Kokemuksellisen oppimisen teoriaa pidetään ohjausteorian, johon kuviossa 5 esitetyt muut teoriat liittyvät. Se on raami oppimisen prosessin tarkastelulle. Psykoanalyttinen teoria on erityisteoria, joka jäsentää, mitä tapahtuu mielen sisällä. Sen avulla vuorovaikutuskäyttäytyminen muuttuu ymmärrettäväksi. Konstruktivistisen oppimisteorian avulla tutkitaan ajatteluun liittyviä toimintoja tiedon rakentumisessa. Myös kasvatusfilosofia on osa ohjausteoriaa. (Ojanen 2009, 22–23.)

Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan ammatillinen kehittyminen. Oppimisen lainalaisuudet muokkaavat tätä tavoitetta. Siksi oppimisteoria on itsestään selvä osa ohjauksen taustateorioita. Kasvatusalan keskeisimpiä teorioita edustava konstruktivistinen oppimisteoria sijoittuu myös ohjausteorioihin. (Ojanen 2009, 22.)

Psykoanalyttisen teorian näkökulma osana ohjausteoriaa auttaa käsittämään vuorovaikutuksen moniulotteisuutta ja tiedostamattomia tekijöitä. Psykoanalyttinen teoria auttaa ymmärtämään vuorovaikutussuhteiden motiiveja, sillä se käsittelee mielen sisäistä maailmaa ja ihmisen antamia merkityksiä kokemuksilleen. (Ojanen 2009, 23.)

Ohjauksen ja tuen tarjoaminen edistää työntekijöiden toimintaa. Heillä on tällä tavoin mahdollista saada suunnitelmallista ohjausta ja tukea oppimiseen ja kehitykseen. Työelämän ohjauksellisilla työtavoilla eli mentoroinnilla, työnohjauksella, kollegiaalisella yhteistyöllä ja vertaistuellalla on tarkoitus tukea sekä yksilöiden että yhteisöjen toimijuutta, toimintakykyä ja osallisuutta työn, henkilösuhteiden ja perustehtävän alueilla. Toimijoiden, toimintakykyisyyden ja osallisuuden vahvistuminen lisää yksilön ja koko työyhteisön hyvinvointia. Se näkyy myös työntekijöiden perustehtävän parempana toteuttamisena. (Karjalainen 2010, 25.)

Työelämän ja organisaatiossa toimimisen eri roolien ymmärtäminen on tärkeää ohjausalan työtä tekeville asiantuntijoille. Työntekijä on toisaalta oman alansa ammattilainen yksilönä, mutta liittyy samalla systeemisesti organisaatioon. Työyhteisössä ihmisten väliset suhteet muuttuvat monesti ystävyyssuhteiksi. Tällöin organisaation tarpeista lähtevät asiat tulkitaan monesti

ystävyyssuhteiden kautta, vaikka niitä tulisi tulkita työroolin kautta. (Broadfoot ym. 2004, 2006.)

Työnohjaus omalaatuisena pedagogisena lähestymistapana on keino kaikenlaisen ohjaustyöhön valmistautumiseen (Luke, Ellis & Bernard 2011, 328). Ojasen (2009) mukaan ohjaustyön tavoitteena on kokonaisvaltaisesti kehittynyt ammatti-ihminen. Ohjausprosessissa tulee sisäistää pedagogisesti teoreettinen ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys. Näin mahdollistetaan ohjattavan maailmankuvan rakentuminen. (Ojanen 2009, 6.)

Ryhmä on merkityksellinen voimavara työyhteisöjen kehittämisessä. Työyhteisöjä on kehitetty ryhmäprosessoinnin avulla. Ryhmäkonsultointi ja ryhmädynaaminen työote ovat tässä mukana. (Lindström & Leppänen 2002, 28.) Ryhmäkeskeiset työtavat vaikuttavat ryhmän yhteiseen tahtotilaan ja yhteinen ymmärrys tulee jaetuksi. Siksi ryhmäinterventiomuodot ovat tarkoituksenmukaisia työyhteisön kehittämiseksi. Ryhmien työskentelyssä harhaidutaan usein perusolettamukseen henkilöiden välisten suhteiden toimimattomuudesta, eikä nähdä kehitystarpeita. Hidasteluteknikka viestii työyhteisön tilasta ja antaa organisaation johdolle signaalin siitä, että työryhmä tarvitsee enemmän tukea kehitystyössään. Työyhteisön kehittämisvalmiudet ja -motiivit on tutkittava huolellisesti ennen kehittämishankkeen aloittamista. (Lindström & Leppänen 2002, 39–40.)

2.5 Työnohjaus opetuslalla

Professori Terttu Arajärvi toteaa esipuheessaan Ojasen (1985) teoksessa, kuinka opettajan oma aktiivisuus vaikuttaa siihen, millaista jatko- ja täydennyskoulutusta hän hankkii tai millaiseen työnohjaukseen hän hakeutuu. Opettajan persoona on hänen tärkein työkalunsa ja vaikuttaa luokan oppimisilmapäiriin. Opettamisen tietotaidon voi hankkia kouluttautumalla, mutta opettajapersoonan kehittyminen hyötyisi työnohjauksesta. Työnohjauksen tärkeänä tavoitteena on työnohjattavan psyykkisen energian vapautuminen toimintaan ja luovaan työhön, koska hän ei kykene täysipainoiseen ja tuloksekkaaseen työhön kuormittuneena. (Ojanen 1985, 7–8.)

Tutkimustietoa opettajien työnohjauksesta on Suomessa vielä vähänlaisesti. Anja Lahtisen (1978) väitöskirjassa on tutkittu lasten

sosiaalisen kehityksen edistämistä opettajien koulutuksen, konsultoinnin ja työnohjauksen avulla. Gunilla Nylander (2004) tarkasteli lisensiaattitutkimuksessaan opettajien työnohjausta perustehtävän hahmottamisen ja työyhteisössä toimimisen tukena. Eeva-Liisa Lahti-Helttula (2009) puolestaan tutki lisensiaattitutkimuksessaan terveydenhuoltoalan opettajien työn jäsentämistä ja oman työn reflektointia työnohjauksen avulla.

Opettajien työnohjauksen käsitettä ja toimintamalleja työnohjauksen järjestämiseksi on selvitelty Opetusministeriön asettaman työryhmän toimesta Suomessa. Vuonna 1982 valmistuneen muistion pohjalta ei kuitenkaan tapahtunut mitään todellista edistymistä opettajien työnohjauksessa. (Sava 1987, 9.) Opettajien työnohjauksen ja ammatillisen kasvun välinen hyöty-yhteys on ollut jo kauan tiedossa, mutta julkiset järjestelmät eivät useinkaan ole tukeneet tämän mahdollistumista. Näin on käynyt esimerkiksi myös Kanadassa Fenwickin (2001, 401) mukaan.

Työnohjausta on suunniteltu opetusalan tarpeisiin jo kauan. Suomen työnohjaajien yhdistyksenkin alkuperäinen nimi oli Opetusalan työnohjaajat ry. Yhdistyksen tarkoituksena oli edistää työnohjauksen saamista opetuslalle hyväksi työvälineeksi, ammatillisen kasvun kehittäjäksi ja auttaa vähentämään opettajien henkistä kuormittumista. (Ketonen & Korhonen 2007, 7.) Opetusalan työnohjauksen perustehtävä on edistää opettajan suhdetta työtovereihin ja ohjaajaan sekä löytämään identiteettinsä nyky-yhteiskunnassa toimivana opettajana. (Viinisalo 2007, 15.) Kiinalainen viisaus kehottaa muuttuvassa ja jopa vaarallisessa maailmassa sekä oppimaan että ajattelemaan. Tämä ajatus sopii myös opettajuuden kehittymisen ohjeeksi. (Gal 2011, 256.)

Ojasen (1987) tutkimusraportissa työnohjaajat ovat esittäneet parannusehdotuksiaan opetusalan työnohjaukseen. Työnohjausryhmän ihannekoko olisi 4–6 henkilön suljettu ryhmä, joka toimisi pitkäkestoisesti. Työnohjauksen tulisi järjestyä työajalla ja opettajien tulisi saada siitä opetustyön mukainen korvaus. Työnohjaaja ei voi olla oman opettajainhuoneen jäsen. Lisäksi työnohjaus on suunnattava koko koulun väelle. (Ojanen 1987, 65.)

Kasvatuksellisella työnohjauksella on brittiläisessä traditiossa ollut kaksi muotoa: uusien opettajien työnohjaus ja tutkijaopiskelijoiden työnohjaus. Lähtökohdiltaan molemmat pohjautuvat teoreettisesti

oman alansa asiantuntijuuteen opettajana tai tutkijana. (Cornforth & Caliborne 2008, 156.)

Opetusalan työnohjauksen tavoitteena on kautta sen historian ollut pyrkimys tähdätä parempiin opetuskäytäntöihin ammatillisen kasvutapahtuman kautta. Työnohjauksen avulla tapahtuva opettajana kehittyminen on edellyttänyt työnohjaukseltakin tietynlaisia ominaisuuksia. Siinä on oltava valinnanvapautta, dialogisuutta, opetustyön reflektointia sekä mahdollisuus tasa-arvoiseen, avoimeen, luottamukselliseen keskusteluun ja uusien käytänteiden kokeiluun vastavuoroisessa suhteessa. (Goldhammer, Anderson & Krajewski 1980, 17–20.)

Opettajien tulee aikuisina oppijoina saada liittää uusi opittava asia aiemmin opittuun. Heidän tulee voida kehittää syvää ymmärrystä uusista sisällöistä ja taidoista sekä saada merkityksellistä palautetta uuden opitun soveltamisesta. Vuorovaikutus kollegoiden kanssa oppivassa työyhteisössä on tärkeää oppimisen kannalta. Yhtä lailla olennaista on nähdä kollegojen ammatillinen kehittyminen osana merkityksellistä, elinikäistä oppimista. (Aseltine, Faryniartz & Rigazio-DiGilio 2006, 131.)

Ojanen (1985) pohtii opettajien työnohjauksen toteuttamisen vähäisyyttä. Tarkastelen Ojasen esittämiä kysymyksiä hieman muunneltuina, koska niiden kautta voidaan peilata nykyistä opettajien työnohjauksen tilaa historiallisesti. Onko koululaitoksen hierarkkisuus aiheuttanut opettajissa opittua passiivisuutta, joka ilmenee avuttomuutena? Miten opettajat voisivat ottaa vastuuta omasta kehittämisestään? Vaikuttiko 1960-luvun opettajiin kohdistuma kritiikki vielä 1980-luvulla? Puuttuiko opettajilta rohkeutta omien resurssien hyödyntämiseen ja oman ammattinsa tärkeäksi kokemiseen? (Ojanen 1985, 49.)

Savolainen (2001) on selvittänyt opettajien työnohjaustarvetta. Työkykyä ylläpitävässä toiminnassa opetushenkilöstöllä verrattuna tukipalveluhenkilöstöön korostui ammatillisen osaamisen kehittämisen, psyykkisen jaksamisen tukemisen ja työnohjauksen tarve. (Savolainen 2001, 8,61.) Työnohjauksen tarpeen ilmaisi 20 % tutkimukseen osallistuneista opettajista. (Savolainen 2001, 62.) Työnohjauksen tarve väheni iän myötä, mikä selittynee työ- ja elämäkokemuksen lisääntymisellä. Vaikka nuorimmilla opettajilla oli suurin työnohjauksen

tarve, niin juuri heidän oli vaikeaa saada työnohjausta muun muassa työsuhteiden vakiintumattomuuden vuoksi. (Savolainen 2001, 80.)

Haikosen (1999, 172) väitöstutkimuksessa *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä* esitetään toive opettajien työnohjauksen hyödyntämiseksi työssä jaksamisen tukena ja konfliktien jälkipuintipaikkana. Onnismaan (2010) julkaisemassa Opettajien työhyvinvointi -raportissa todetaan opettajan työn ristiriitaiset odotukset ja niistä aiheutuvat riittämättömyyden tunteet. Työnohjaus tarjoaa opettajille ajan ja paikan keskustella kollegoiden kanssa työhön liittyvistä asioista ja mahdollisuuden selkiyttää perustehtäväänsä. Tutkimukset ovat osoittaneet opettajien työnohjauksen olevan positiivinen kokemus. Työnohjauksen uskotaan myös kehittävän opettajan työtä ja mahdollistavan ammatti-identiteetin syventämisen. Työnohjauksen avulla opettaja voi oppia suhtautumaan entistä asiallisemmin ja rakentavammin työyhteisön konflikteihin. (Onnismaa 2010, 57–58.)

Yhteistoiminnallisuustaidot ja reflektiivisyys ovat opettajien ammatillisen kehittymisen keskeisiä elementtejä. Nikanderin (2006, 79) mukaan opettajien yhteistoiminnallisuustaitojen kehittymistarpeet tämän päivän opettajuutta toteutettaessa sekä opettajan oman ammatillisuuden kehittäminen elinikäisen oppimisen haastein ovat keskeisessä asemassa. Jyrhämä (2002) on väitöskirjassaan tutkinut opettajan pedagogisen ajattelun kehittymistä ja määritellyt sen Kansasta (1995) mukaillen reflektiiviseksi ajatteluksi, joka on rutiininomaisen ajattelun vastakohta. Tämä reflektiivisyys mahdollistuu vertaisryhmässä, jolloin on mahdollista saada tukea muilta. (Jyrhämä 2002, 164.)

Työnohjauksenkaltaisen dialoginen ohjaussuhde nähdään tarkoituksenmukaiseksi myös opettajaksi opiskelevien taitojen kehittämisen ohjaussuhteeksi Sjöbergin (2008, 80) mukaan. Frase (2005) toteaa, että amerikkalaisissa julkisissa kouluissa supervision-ohjaus on vakiintunut käytäntö opettajan työn tukemiseksi. Tämän päivän opettajuuden toiminnan parantamiseen on opettajien ohjauksen tutkitusti todettu vaikuttavan. Ohjauksella on suuri vaikutus opettamisen ja koulutuksen laatuun. Opettajan ammatillisella kehitymisellä voidaan tukea laadukasta opetusta. (Frase 2005, 430.) Suomalaisissa koulusysteemeissä opettajien systemaattisesti järjestettävällä työnohjauksella voisi oletettavasti olla samanlainen asema opettajan työn tukemisessa.

Tässä luvussa olen kuvannut, millaista työnohjaus on. Työnohjauksen menetelmät ja toteutustapa kuvaavat työnohjausta käytännössä. Työnohjauksen monimuotoisen käsitteenmäärittelyn ja taustalla vaikuttavien teorioiden kuvauksen avulla pyrin selventämään työnohjauksen sijoittumista tieteelliseen viitekehykseen. Jos työnohjausta vertaisi rakennukseksi, on kokemuksellinen oppiminen tässä tutkimuksessa työnohjauksen teoreettinen kivijalka muiden lähestymistapojen täydentäessä rakennuksen valmiiksi.

3 TYÖNOHJAUS JA INKLUSIIVINEN OPETTAJUUS

Tässä luvussa kuvaan työnohjausta inklusiivisen opettajuuden tukena. Koulutuksen lisäksi monista eri ohjauksellisista tukimuodoista on koettu olevan hyötyä inklusiiviseksi opettajaksi ammatillisesti kehittyttäessä. Ensin esittelen inklusiivisen opettajuuden käsitettä ja jäljempänä työnohjausta inklusiivisen opettajuuden tukena perusopetuksessa.

3.1 Inklusiivinen opettajuus

Inklusio mielletään kasvatustyötä ohjaavaksi arvoperustaksi. Tämän arvoperustan pohjana on ymmärrys oppilaiden tasavertaisesta osallisuudesta. Siinä korostuu kaikkien oppilaiden kelpoisuus ja osallisuus. Inklusio vastaa lähtökohtaisesti oppimisen monimuotoisuuteen ja oppilaiden heterogeenisuus on peruste laadukkaalle oppimiselle. (Hulgin & Drake 2011, 390.) Koulutuksellinen tasa-arvo tulee kussakin yhteiskunnassa mitatuksi sillä, kuinka paljon on mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen ja opiskella haluamaansa ammattiin taustasta riippumatta (Haydon 2010, 1).

Inklusiivinen opettajuus on Lakkalan (2008) mukaan käsite, joka tarkoittaa opettajien, ohjaajien ja avustajien tiimityötä sekä yhteistoiminnallista oppimista koulussa. Se merkitsee myös valmiuksia kohdata oppilaiden erilaiset kehitysvaiheet, elämäntilanteet, oppimis- ja muut vaikeudet. Inklusiivisen opettajuuden lähtökohtana on erilaisuus. Tällöin erilaisuus näkyy myös opetuksen tavoitteissa, toteutustavoissa, opettajan ohjaustavoissa ja oppilaiden tuotoksissa. (Lakkala 2008, 223–228.) Inklusion käsite mielletään eri tavoin eri maissa, sillä sitä peilataan joka maassa suhteessa sen koulujärjestelmään ja koulujen toimintakulttuuriin (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 14).

Osallistavassa koulussa toteutuu koulun aikuisten yhteistoiminnallinen työskentelykulttuuri. Inklusiivisessa yhteisössä asiantuntijuus nähdään ammatillisena oppimisena. Se on yhteisöllistä, moniäänistä osaamista, eikä vain yksilön ominaisuus. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 149.)

Inklusiivinen pedagogiikka voidaan ymmärtää hyväksi, monipuoliseksi pedagogiikaksi. Inklusiiviseen pedagogiikkaan kuuluu se, että opettaja havainnollistaa ja käyttää vaihtelevia työtapoja, joista erikäiset ja eri tavoin oppivat hyötyvät. Opettaja ryhmittelee oppilaita luokan sisällä joustavasti pieniin ryhmiin, mikä mahdollistaa myös kaveriavun toteuttamisen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 133–134.)

Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin, jotka edellyttävät opetuksen järjestämistä siten, että lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata yhteisessä koulussa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 6). 1.1.2011 voimaan astuneen perusopetuslain muutoksen myötä oppilaita ei enää siirretä erityisopetukseen, vaan jokainen oppilas on kolmiportaisen tuen piirissä suunnitelmallisesti joko yleisen, tehostetun tai erityisen tuen alueella. *Erityisopetuksen strategiasta* (2007) liikkeelle lähtenyt suomalaisen perusopetuksen suuri muutos on johtanut perusopetuslain täydennykseen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja täydennyksiin. Osallistava kasvatus, inklusio ja lähikouluperiaate ovat ensisijaisia lähestymistapoja opetusjärjestelyissä. Erityisopetuksen strategia lanseerasi uuden tuen alueen, tehostetun tuen, joka rakentuu esi- ja perusopetuksen yleisille tukikäytänteille. (Erityisopetuksen strategia 2007, 56.)

Tutkimustietoa ja kokemuksia inklusiosta

Inklusion käsite on maailmanlaajuinen. Se on kasvatustieteen filosofia, joka on kehittynyt integraatiosta ja siihen liittyvästä koulutuspolitiikasta. Aluksi inklusiivinen ajattelu on liittynyt erityisesti vammaisiin lapsiin. (Gibson 2009, 12.) Tutkijat etsivät jatkuvasti inklusiivisessa ympäristössä opiskelevien oppilaiden parhaita mahdollisia tukimuotoja. Tämä on erityisesti erityispedagogiikan tutkijoille valtava haaste. Tuen muodon selvittäminen, teoriaan perustuvien tukitoimien kehittäminen ja toisiaan täydentävien tutkimuksellisten lähestymistapojen käyttäminen monilla tasoilla auttaisivat tutkijoita näiden parhaimpien tukimuotojen löytämisessä inklusiivisissa oppimisympäristöissä opiskeleville oppilaille. (Hanley-Maxwell & Bottge 2009, 189.)

Yhdysvalloissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusointi yleisopetuksen luokkiin ja opiskelu yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina. Erityiskasvatusta koskeva laki, Individuals with Disabilities Education Act, vuodelta 2006 on antanut vammaisille oppilaille mahdollisuuden opiskella yleisen opetussuunnitelman mukaan, yhdessä ikätovereittensa kanssa aina, kun suinkin on mahdollista. Opetuksen uudistukseen liittyvä laki, No Child Left Behind (NCLB), vuosilta 2001 ja 2006 on edistänyt tieteellisesti todistettujen opetusmenetelmien ja -strategioiden käyttöä opettajien kohdatessa kyvyiltään erilaisia oppilaita. Lisäksi erityistä tukea tarvitseville oppilaille soveltuvat hyvät opetuksen käytänteet ovat osoittautuneet hyviksi myös yleisopetuksen oppilaille ja päinvastoin. (Spaulding & Flanagan 2012, 6.)

Hulgin ja Drake (2011) ottavat huolestuneina kantaa USA:n inklusiopyrkimyksiin. Opettajat luottavat staattiseen kykyjen mukaiseen ryhmittelyyn ja suoraan opettamiseen, jolloin tukea ei järjestetä kasvatustieteellisten tutkimusten perusteella. Tämä järjestely on ristiriidassa inklusion periaatteisiin nähden. Esimerkiksi vuonna 2005 The National Association of School Psychologists toi esiin kannanoton tasoryhmitymisen käytäntöä ja staattista kykyryhmittelyä vastaan. Toistaiseksi tämä lähestymistapa on ollut merkittävä tuen tarjoamisen järjestelyissä ja yrityksissä parantaa testituloksia. Tehokkaiden metodien käyttöön ottaminen NCLB-lain myötä on USA:ssa johtanutkin haitallisiin seurauksiin pedagogiikassa. Standardoiduissa testeissä suoriutuminen on ollut liiaksi pedagogiikan keskiössä. (Hulgin & Drake 2011, 391.)

USA:ssa ollaan huolissaan siitä, että inklusion tarkoitus, tasa-arvoinen osallisuus ja kaikkien oppilaiden laajat oppimisen mahdollisuudet, voivat vaarantua. Tätä tapahtuu, kun opettajat luottavat liikaa vaatimustason mukaiseen opetussuunnitelmaan, painottavat perustaitoja ja lisääntyvässä määrin siirtävät oppilaita pois tavallisesta luokkaopetuksesta tuen tarjoamisen nimissä. Täten käytännöt ja tavoitteet inklusiiviselle opetukselle näyttävät entistä epärealistisemmilta. (Hulgin & Drake 2011, 402.) Armstrong, Armstrong ja Spandagou (2011) tunnistavat inklusion nykytilan pulmat määrittelyn ja käytäntöjen ristiriitaisesta näkökulmasta. He ehdottavat, että inklusiivisen kehityksen paluulla takaisin inklusioliikkeen perimmäiseen alkuun voitaisiin paremmin ymmärtää tämän

suuntauksen mahdollisuuksia koulutuksen uudistushankkeena. (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011, 38.)

Hodkinson (2012) kritisoi Iso-Britannian koulutuspolitiikan näkemyksiä inklusiosta. Hän pitää inklusiota yhtenä integraation haarana. Hänen näkemyksensä mukaan inklusiota tulisi lähestyä yksilöllisen identiteetin puolustamisesta käsin. Oppilaan ja huoltajan tulisi saada valita milloin, miten ja missä oppilas inklusoidaan, jos ylipäänsä inklusoidaan. (Hodkinson 2012, 10.)

Inklusiopyrkimyksiin liittyvässä keskustelussa Skotlannissa on jo luovuttu käyttämästä termiä erityisopetuksen tarve (special educational needs, SEN) ja ryhdytty käyttämään termiä lisätuen tarve (additional support needs, ASN) (Abbott 2011, 236–237). Varsinkin erityisopettajat keskisessä Lontoossa ovat odottaneet erityiskoulujen sulkeutuvan ja inklusiopäämäärien toteutuvan. Kansallisen opetussuunnitelman tulo ja kouluille luotu tasopisteytysjärjestelmä veivät kuitenkin koulujen huomion opetuksen tason ja koulujen aseman parantamiseen. Niinpä inklusio on jäänyt vähäiselle huomioinnille. (Abbott 2011, 237.)

Education for All (EFA) -ideologiaa ja inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksiä on pidetty paralleeleina ja toisiinsa liittyneinä (Miles & Singal 2010, 1). Inklusiota voidaan tästä huolimatta arvioida myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille hyödyllisten opetusmenetelmien valossa. Forness (2001) on todennut muun muassa suoran opettamisen, joka hyödyntää muistia tukevia strategioita sisällön opettelussa, edistävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistuloksia (Forness 2001, 194).

Inklusiivisessa koulussa on tärkeää, että opettajat arvioivat omaa muuttumistarvettaan suhteessa oppilaiden tarpeisiin. Panerain ja kumppaneiden (2009) tutkimuksen yhtenä päätuloksena autististen lasten Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACHH) -ohjelma ja inklusiiviset opetusjärjestelyt näyttivät hyödyttävän toisiaan, jos niitä käytettiin yhdessä. Inklusiiviseen kouluun tarvitaan kuitenkin enemmän strukturoitua opetusta ja joustavuutta löytää autistiselle lapselle tarkoituksenmukaiset järjestelyt oppimisympäristössä. Näin voitaisiin päästä tavoitteeseen autististen lasten ei-toivotun käyttäytymisen vähentämisessä ja saataisiin tuettua heidän kykyjensä kehittymistä. (Panerai ym. 2009, 880.)

Australiassa Bourke (2009) on todennut koulunkäyntiavustajien määrän lisääntyneen inklusion myötä. Koulunkäyntiavustajien ammatillisen pätevyyden kehittyminen on johtanut siihen, että oppilaiden tukemisessa ollaan enemmän riippuvaisia heistä. Tästä seuraa oppilaiden segregaaation ja opettajista eristäytymisen lisääntyminen. Koulunkäyntiavustajien ohjauksessa tapahtuva oppiminen palveleekin opettajaa ja hänen kollegoitaan (Bourke 2009, 817–818.), ja Seppälä-Pänkäläisen (2009, 133) mukaan kokemuksellinen oppiminen inklusion edistämiseksi saattoi jopa johtaa kielteiseen kehitykseen vahvistaen vanhaa kaksoisjärjestelmää ja ehkäisten osallistumista.

Kouluissa tarvitaan monenlaista osaamista, jotta uudenlaisiin, monimutkaisiin haasteisiin ja tarpeisiin kyetään vastaamaan. Jaettu asiantuntijuus, refleктоiva työtapo ja yhteisöllinen, kaikkien osapuolten oppiminen tukevat osallistavan koulun kehitystyötä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195.) Opettajilta edellytetään kykyä kohdata ja sietää muutosta. Muutospaineiden keskellä tulisi kyetä toimimaan, vaikka katsomustavat ja uskomukset ympärillä muuttuvat. Opettajilla on kuitenkin merkittävä suunnannäyttäjän rooli haluta vaikuttaa aktiivisesti muutosten syntymiseen. Opettajan oma vakaa arvomaailma ja sen rikastaminen vaikuttavat kykyyn toimia muutostilanteessa selkeästi ja tiedostaa oma toimintansa siinä. (Luukkainen 2005, 96–97.)

Pyrkimys inklusioon edellyttää muutoksia koulun toimintakulttuurissa. Muutosprosessin myötä kouluyhteisöön syntyy monenlaisia yhteistyökuvioita. Koulun vanhoja toimintatapoja ja sen toimintakulttuurin kirjoittamattomia sääntöjä on tarkasteltava uusista näkökulmista, jotta muiden toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö ja koulun sisällä työskentelevien monenlaisten ammattilaisten työpanos hyödynnettäisiin parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden eduksi. (Jyrkiäinen 2007, 123.) Kramer ja Hammel (2011, 134) totesivat cp-vammaisten lasten ja nuorten tuntevan itsensä kyvykkäiksi toimintaan, kun he tuettuina osallistuivat heistä hauskoilta ja tärkeitä vaikuttaviin toimintoihin. Muutos kohti inklusiivista kasvatusta onnistuuakin suuntaamalla tehokkaat tukitoimet koko koulun muutoksen avuksi (Bourke 2009, 819).

Koulun sisäiset ja ulkoiset muutokset on otettava huomioon koulun kehittämistä ja sen suuntaa määritettäessä. Sisäiset muutokset tarkoittavat muun muassa opetussuunnitelmiin liittyviä laajentuneita tehtäviä, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointia ja

perusopetuksen suuntaa kohti yhtenäiskouluja. (Luukkainen 2005, 98.) Opetuksen käytänteisiin liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen on inklusiivisessa koulussa keskeisessä asemassa. Lisäksi inklusion kehittymiseksi on tarpeen haastaa arvoja, uskomuksia ja asenteita. (Singal 2008, 1516.) Osallistuminen ja osallisuus kuuluvat olennaisesti inklusioon ja osallistavaan kasvatukseen. Osallisuuden toteutuminen on merkki siitä, että inklusio toimii. Inklusiivisen, osallistavan koulun perusta on yleisopetukseen tuotu riittävä tuki sekä opettajille että oppilaille (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 140–141).

Oppilaiden osallisuuden lisääminen on ennen kaikkea opettajien toiminnan tulosta eikä lainsäädäntölähtöistä (Shevlin 2010, 129). Viime vuosikymmenet käynnissä ollut amerikkalaisen koululaitoksen uudistus sisältää käsitteet tasa-arvosta, vastuullisuudesta, standardeista ja testauksesta. Tasa-arvo opetuksen tavoitteena voisi auttaa lapsia tekemään hyvin perusteltuja valintoja monipuolisesta ja kiinnostavasta opetussuunnitelmasta. Mutta, jos rakennamme opetussuunnitelman erilaisten kykyjen varaan, toimimme lähes oppilaiden lajittelun periaatteella. Ihmiset eroavat kyvykkyydeltään ja siksi yhtäläiset akateemiset saavutukset ovat epärealistisia. Tiettyihin minimistandardeihin pyrkiminen olisi realistisempaa ja tasa-arvoisempaa oppilaille. (Noddings 2011, 199–201.)

Ympäristötekijät vaikuttavat lasten koulumenestykseen. Oikeudenmukainen yhteiskunta pyrkii vähentämään näitä ympäristötekijöiden haitallisia vaikutuksia. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen lapsille tarkoittaa sitä, että kaikkia lapsia pitää auttaa kehittymään fyysisesti, älyllisesti, emotionaalisesti ja moraalisesti. Kaikille lapsille tulee tarjota turvallinen, terveellinen ja älyllisesti kehittävä ympäristö. (Noddings 2011, 204.) Inklusiivisessa oppimisympäristössä opiskelleista vammaisista oppilaista on entistä useamman todettu toimivan älyllisesti ikätasonsa normaalivaihtelun mukaan (vrt. Boyd & Shaw 2010, 217).

Inklusiivinen koulunpito

Koulun johtaminen on nähty tärkeäksi inklusiota edistettäessä. Inklusiivisen koulun kehittäminen edellyttää koulun johtajilta, että he tunnistavat, ymmärtävät ja edistävät kaikkien oppilaiden onnistumiseen liittyviä tekijöitä koulussa. Koulun johtamisen tehtävänä on kehittää

koulun kulttuuria, johon kaikki oppilaat kuuluvat. Tehokkaat opetuksen käytänteet ovat osallistavan koulun arkea. Oppivaa yhteisöä kehitetään ammattimaisella yhteistyöllä, reflektoinnilla ja voimaannuttamisella. Oppilas, vanhemmat ja yhteisöllisyys ovat koulun kehittämisen ytimessä. Tällä tavoin koulun johto voi varmistaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen inklusion tiellä. (Shepherd & Hasazi 2009, 476.)

Yhteistoiminnallinen ja innovatiivinen asiantuntijatyö sekä toiminta asiantuntijaorganisaatiossa vaativat erilaista johtamista kuin perinteisessä ammattiorganisaatiossa. Uudistunut johtamistapa on voiman antamista ja onnistumisen organisoimista, jossa tavoitteena on osaamisen johtaminen. (Juuti 2001, 346–347.) Inklusiivisen kouluorganisaation johtaminen ja kehittäminen on edellä mainitun kaltaista asiantuntijaorganisaation osallistavaa kehittämistä ja johtamista. Osallistava koulu tukeutuu moniammatilliseen, yhteistoiminnalliseen ja luovia ratkaisuja etsivään asiantuntijatyöhön. Osallistavan koulun kehittämistyö on myös muutoksen johtamista. Organisaation johtajuuden käsittäminen jaettuna mahdollisuutena sekä johtajuuden roolin ja aseman tiedostaminen uudella tavalla auttavat inklusioprosessissa eteenpäin. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 195.)

Eriyttäminen on keino kohdata oppimisen monimuotoisuutta. Tomlinson ja Imbeau (2010) toteavat, että tehokkaasti eriytetyssä luokassa on ymmärretty oppilaiden eroavuus toisistaan oppijoina, näiden erojen vaikutus oppimiseen ja heidän tarvitsemansa ohjauksen tapoihin. Opettajilla on vastuu varmistaa, että kaikki oppilaat oppivat tärkeimmän oppisisällön. Opetuksen suunnitteleminen on erityisesti kohdennettua ja jatkuvasti arvioitua. Opettajan tulee ymmärtää jokaisen oppilaan luonnetta opetettavan sisällön luonteen lisäksi. Tällainen joustava lähestymistapa antaa mahdollisuuden opetuksen muokkaamiseen luokkatilanteessa. Opettajan tulee joka tilanteessa miettiä, mitä kukin oppilas juuri sillä hetkellä tarvitsee oppiakseen ydinsisällön. (Tomlinson & Imbeau 2010, 14.)

Opettajan työ on ollut perinteisesti yksin tekemistä ja vastuun kantamista ainoana aikuisena. Samanaikaisopetus on nykyään yhteistyötä mahdollistava työtapo. Saarenketo (2011) raportoi Kasvatuslehdessä yläkoulun samanaikaisopetuskokeilusta erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyönä. Saatujen kokemusten mukaan samanaikaisopetuksen myönteinen anti on kahden asiantuntijan

näkemyksen yhdistämisessä ja sitä kautta mahdollisuudessa puuttua ennakoiden oppilaiden pulmatilanteisiin. Yhteisten oppituntien jälkeinen lyhyt palautehetki mahdollisti yhteisten havaintojen käytön seuraavan tunnin suunnittelun pohjana. Samanaikaisopetuksen kautta mahdollistunut tuen varhaistuminen muutti koko koulun toimintakulttuuria joustavammaksi sekä aikuisille että oppilaille. (Saarenketo 2011, 273, 276.)

Kehittämistyö inklusion edistämiseksi

Inklusiivisen opetuksen kehittäminen on asettanut uusia vaatimuksia sekä erityisopettajien että luokanopettajien koulutukselle (Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse 2007, 440). Vaikka asenteet luovat perustan inklusiivisten käytäntöjen kehittymiselle, on vielä tärkeämpää keskittyä taitoihin ja osaamiseen, joita tarvitaan oppilaita tuettaessa inklusiivisissa luokissa. Erityisopettajaksi ja luokanopettajaksi opiskelevien yhteistoimintaa voidaan jo opiskeluaikana tukea järjestämällä yhteisiä kursseja ja käytännön harjoittelua. (Laarhoven ym. 2007, 441).

Florianin (2009) mukaan koko opettajankoulutukseen on tehtävä sellaisia muutoksia, että opettajat saavat valmiuksia opetustyöhön kaikille yhteisessä koulussa. Opetustyöhön liittyviin olettamuksiin tulee vaikuttaa opettajien kouluttajien tasolla. Kouluttajan on tärkeää olla tietoinen oman koulutuksellisen otteensa vaikutuksista, miten monimuotoisuuteen vastataan opetustyössä. Ennakkokäsitys oppimiskyvyn rajallisuudesta ja oppimisen tasosta johtaa rajoittuneempaan opettamiseenkin. (Florian 2009, 534.)

McIntyre (2009, 603) mukaan opettajankoulutuksen kehittäminen inklusiovalmiuksia tukeväksi edellyttää koulujen ja yliopistojen tiivistä yhteistyötä. Yliopistoväki voi täyttää teorian ja käytännön väliin jäävän aukon siten, että inklusiopedagogiikan innovaatioita kehitetään yhteistyössä koulujen opettajien kanssa. Lisäksi opettajaopiskelijoiden kanssa tulee käydä riittävää koulutuksellista vuoropuhelua, että he saavat hyvät käytännölliset valmiudet inklusiiviseen opettajuuteen. (McIntyre 2009, 607.)

Opettajuuden kehittyminen merkitsee tulevaisuuden opettajankoulutuksessa opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttamista. Ammatti-identiteetin kehittämisessä

yhdistyvät vygotskylaisen näkemyksen mukaan ammatillisen pätevyyden, persoonallisen kehittymisen ja reflektoinnin tarjoamat mahdollisuudet opettajuutta kohti kasvettaessa. Opettajien kouluttajien tehtävänä on liittää yleisesti hyväksytyt käsitykset opettajuudesta opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisesti merkityksellisen ammatillisen identiteetin kehittymisen tukemiseen. (van Huizen, van Oers & Wubbels 2005, 285.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) väitöstutkimuksen perusteella inklusiivinen opettajuus kehittyi erityisesti kokemuksellisen ja työssä oppimisen kautta sekä opetustyöhön liittyviä vaikeitakin kokemuksia ja tunteita reflektoiden. Yhteistoiminnallisuus ja yhteistyö kollegoiden kesken sekä luottamuksen rakentuminen vanhempien ja ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa mahdollistavat ammatillisen epävarmuuden tunnistamisen ja tunnustamisen, jolloin työssä oppiminen mahdollistuu. Tällä tavoin oppilaiden yhdessä oppiminen sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön ammatillisen identiteetin muutos edistyivät. Osallistava asiantuntijuus oli aikuisten oppimista, joka perustui sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Se oli ilmiönä laajempi kuin opettaminen. Osallistava opettaja kyseenalaisti itsestään selvyysksiä koulun rakenteissa ja käytänteissä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 207–208.)

Artiles (2003) on todennut amerikkalaisissa tutkimuksissa tarkasteltavan inklusiota siten, ettei se ole huomioinut erilaisuuden merkitystä sosio-kulttuurisessa viitekehyksessä. Inklusion onnistumista on raportoitu vain tietyssä tilan ja kulttuurin kontekstissa ottamatta huomioon inklusion edellytyksiä oppilaiden taustojen vaihdellessa ja tähän liittyvää tasa-arvoa arvioitaessa. (Artiles 2003, 192–194.)

Aivotutkimus on tuonut opettajille tietoa opetuksen hyvistä käytänteistä, jotka eivät hyödytä vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan myös heidän luokkakavereitaan. Nämä uudet työkalut auttavat opettajaa sekä kohtaamaan inklusiivisen luokan opettamisen haasteita että saavat opetuksen monipuolisemmaksi ja palkitsevammaksi. (Willis 2007, 1.) Opettajien opettajuus näyttäytyy heidän tietämyksessään, arvostuksessaan ja kunnioituksessaan erilaisia oppilaita kohtaan (Willis 2007, 11). Koska jokainen oppilas on yksilö, opettajien tulee varsinkin inklusiivisissa luokissa käyttää monipuolisia strategioita, jotta ne sopisivat oppilaiden laajaan kykyjen, älykkyyden ja oppimistyylien kirjoon. Kun tarjoamme yksilöllisesti sopivia strategioita,

mahdollistamme kaikkien oppilaiden oppimisen. (Willis 2007, 12.) Aiemmin erityisoppilaita opetettiin erillisissä erityisluokissa. He eivät kouluajan jälkeen osanneet liittyä yhteiskuntaan ja työelämään, jossa heidän piti olla koko loppuelämänsä ajan. (Willis 2007, 14.) Tutkimusten mukaan hyödyllisin tuki onnistuneelle inklusiiviselle opettajuudelle on oppimisstrategioihin kouluttautuminen, moniammatillisen tiimin tuki ja avustava henkilökunta luokassa. (Willis 2007, 16.)

Suomalaisessa kuntoutuksen järjestämisessä oppilaiden tutkiminen ja diagnosointi kuntoutussuunnitelman laatimiseksi on Kansaneläkelaitoksen kustantamien terapioiden edellytys (ks. Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuuksista 15.7.2005/566). Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan moni opettaja on kokenut tutkimukset hyviksi ja tarpeellisiksi silloin, kun niistä on ollut apua opetuksen suunnitteluun ja koulun arkeen. Mitä enemmän oppilaalla on oppimisen esteitä, sitä enemmän opettaja oletettavasti tarvitsee kaikenlaista tietoa, tukea ja ohjausta inklusiivisten opetusjärjestelyjen onnistumiseksi. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 158.)

Abbottin (2011) mukaan opettajien tulee suunnitella inklusiivisen koulun luokkatyöskentely siten, että se on tarjottavissa laajasti erilaisissa muodoissa kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioimiseksi. Opettajien tulee tarkasti havainnoida oppilaiden tuen tarvetta ja vastata siihen muokkaamalla oppimisympäristöä. Joihinkin oppimisympäristöön liittyviin seikkoihin opettaja ei voi vaikuttaa, mutta asenteeseen, eriytetyn työskentelyn huomioimiseen ja tietoisuuteen oppilaiden reaktioista voi. Koulujärjestelmän kehittäminen inklusiiviseksi ei ole helppoa. Inklusiivinen kasvatus ei pitäisi olla vain poliittinen pyrkimys tai julkilausuma, vaan tavoite, jota kohti opettajat, vanhemmat ja muut viranomaiset pyrkivät. Paikallisilla kouluviranomaisilla on keskeinen rooli inklusion toteuttamisessa. (Abbott 2011, 246.)

Inklusiivinen opetus edellyttää joustavan ja kaikille mahdollisen opetussuunnitelman, saavutettavissa olevat koulurakennukset, opettamisen ja arvioinnin eriyttämisen toteutumisen sekä henkilökunnan, joka on koulutettu inklusiivisiin käytäntöihin. (Symeonidou & Phtiaka 2009, 544.) Opettajien inklusioasenteisiin vaikuttaminen on koulutuksen yksi suurimmista tehtävistä. (Symeonidou & Phtiaka 2009, 550.)

UDL

Universal Design for Learning (UDL) -ajattelu, on Samuelsin (2007) mukaan avartanut NCLB -lain tarkastelua Yhdysvalloissa. UDL on filosofia, jonka mukaan oppitunnit ja luokan materiaalit suunnitellaan niin joustaviksi, että ne palvelevat erilaisia oppimistyyliä. UDL:n mukaisessa opetuksessa käytetään monipuolisia ja joustavia työtapoja, joiden avulla oppilaat voivat omaksua tietoa. Oppilaille tarjotaan monipuolisia ja vaihtoehtoisia tapoja ilmaista omaa tietämystään. Oppilaiden kiinnostusta, oppimisen mahdollistumista ja motivaation ylläpitoa tuetaan monipuolisilla ja joustavilla tavoilla. (Samuels 2007, 1–12.)

UDL:n periaatteet tarjoavat välineen suunnitella opetussuunnitelma siten, että se kohtaa jokaisen oppilaan erilaiset tarpeet (Meo 2008, 21). ”Universal Design” käsitteenä on lähtöisin arkkitehtuurista (McGuire, Scott & Shaw 2006, 166). Arkkitehti Ronald Mace pyörätuolin käyttäjänä sai idean, jossa voisi hyödyntää arkkitehtuurin, maisemasuunnittelun, sisustamisen ja tuotekehityksen osaamista palvelemaan laajasti erilaisten käyttäjäryhmien tarpeita. Universal Designin tavoitteeksi muodostui tuotteiden ja ympäristön suunnittelu kaikille sopivaksi ilman niiden muuntelua tai erikoissuunnittelua. (McGuire ym. 2006, 167.) Luokat, jotka käyttävät Universal Design for Learning -mallia, tarjoavat joustavia mahdollisuuksia sekä opettajille että oppilaille. Opetusjärjestelyt sisältävät yhteistyötä, teknologisia välineitä ja eriytettyä opetusta. (Evans, Williams, King & Metcalf 2010, 42).

The Center for Applied Special Technology (CAST) – organisaatio on tuottanut teknisiä ratkaisuja kaikille ihmisille, etenkin vammaisille henkilöille. Tämän työn pohjalta Universal Design for Learning on syntynyt. CAST on määritellyt UDL:lle kolme olennaista ominaisuutta: opetussuunnitelma tarjoaa useita opettamisen keinoja, monipuolisia osaamisen ilmaisemisen tapoja ja moninaisia mahdollisuuksia sitoutua oppimiseen. CAST kehittää erityisesti digitaalista multimediaa hyödyntäviä opetusvälineitä kaikkien oppilaiden käyttöön oppilaiden kykyihin ja oppimistyyliin liittyvät erot huomioiden. (McGuire ym. 2006, 169.)

Universal Design for Instruction (UDI) on opettamisen lähestymistapa, joka sisältää inklusiivisten opetusstrategioiden ennakoivan suunnittelun ja käytön. Tämän lähestymistavan tarkoituksena on palvella laajaa oppilasjoukkoa vammaiset oppilaat mukaan lukien. (McGuire ym. 2006, 169.) Lakkala (2008) on väitöstutkimuksessaan suomentanut UDI-termin esteettömäksi opetuksiksi (Lakkala 2008, 152).

3.2 Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena perusopetuksessa

Hyrkäs (2002) on tutkinut työnohjausta erikoissairaanhoidon organisaation moniammatillisissa tiimeissä. Hänen väitöskirjansa tutkimustulokset rohkaisivat minua etenemään oman tutkimusaiheeni kanssa. Olisiko työnohjauksella myös opetuslalla mahdollisuuksia auttaa opetustiimien ryhmäytymisessä inklusiivisessa koulussa, opetushenkilöstön perustehtävän selkiytymisessä ja loppujen loppuksi oppilaiden opetuksen kehittämisessä parempaan suuntaan?

Hyrkäsen tutkimuksessa työnohjauksen vaikutukset näkyivät tiimien toimivuuden parantumisena sekä lisääntyneenä sitoutumisena työhön ja organisaatioon. Työnohjattavien omat arviot tiimin työskentelyn tehostumisesta olivat samansuuntaisesti työnohjauksen ansiota. Tulokset osoittivat, että ryhmän jäsenten välisten suhteiden kehittyminen työnohjauksen aikana loi pohjan ryhmän kiinteydelle ja työskentelymenetelmien kehittämiselle, mitkä olivat yhteydessä myös työmotivaatioon. Edelleen tutkimuksen tulokset osoittivat, että työnohjattavien tietoisuus omasta minästään oli syventynyt. Työnohjauksen vaikutukset työntekoon tiimissä näyttäytyivät hoitotyön luonteen selkiytymisenä. (Hyrkäs 2002, 133.)

Jordan, Schwartz ja McGhie-Richmond (2009) ovat lähes 20 vuotta kestäneessä tutkimuksessa todentaneet, että tehokkaat opettamisen taidot ovat tehokkaita kaikille oppilaille, ei vain erityisen tuen tarpeessa oleville. Tehokkaat inklusiokäytänteet ja siitä syystä tehokas opetus ovat sidoksissa opettajan uskomuksiin vamman vaikutuksesta oppimiseen, opettajan roolista ja vastuusta hänen työskennellessään erityistarpeisten oppilaiden kanssa. Peruskoulun opettaja, joka uskoo, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat heidän vastuullaan, pyrkii olemaan ylipäättään tehokkaampi kaikkien oppilaittensa suhteen. (Jordan

ym. 2009, 535.) Jordan (2009) luettelee useita tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että opettajat ovat voineet muuttaa uskomuksiaan ja tulla tietoisemmiksi niistä, kun ovat saaneet mahdollisuuden reflektoida opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita. (Jordan ym. 2009, 541.)

Omat pyrkimykset ja tavoitteet opetustyölle vaikuttavat opettajuuteen ja opettajana kehittymiseen. Nämä vaihtelevat opettajajaksilöittäin ja kehittymistavoitteesta riippuen laidasta laitaan. Jotkut opettajat pitävät tärkeänä sosiaalisen muutoksen ja tasa-arvoisuuden mahdollistamista kaikille oppilaille, kun taas toiset näkevät itsensä seuraavan sukupolven johtajien kasvattajina. (Pajak 2003, 23.) Opettajat ovat avainasemassa kehitettäessä yhä inklusiivisempia opetuksen muotoja. Opettajien uskomukset, asenteet ja toiminta vaikuttavat siihen, millaista oppimista oppilailta vaaditaan. Kun opetusta kehitetään inklusiota kohti, opettajien tulee kokea saavansa tukea inklusiiviseen opettajuuteen. Nämä pyrkimykset vaikuttavat kouluorganisaatioon, johtajuuteen ja kaiken kattavasti opetusta koskevaan politiikkaan. (Ainscow 2008, 240.)

Opettajien ammatillinen oppiminen on koko opettajauran kestävä ponnistus (Danielson 2008, 17). Opetushenkilöstö hyötyy työnohjauksen avulla toteutettavasta ohjauksesta pyrkiessään järjestämään oppimisvaikeuksisten oppilaiden opetuksen ja ohjauksen inklusiivisessa koulussa. Opetushenkilöstö tarvitsee tähän tarkoitukseen joko erityisen kohdennettua koulutusta tai työnohjausta. (Pattison 2010, 308.) Inklusiivisen opettajuuden mahdollistumiseksi on opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen nähtävä tulevaisuudessakin tärkeänä. Opettajan monimuotoistuneen roolin kokeminen omaksi ja kykyjen mukaiseksi lisää opettajan luottamusta opettajuuteensa ja sen syvempää tiedostamista. Tämä kehitys koituu lopulta kaikkien oppilaiden opetuksen eduksi. (Paliokosta & Blandford 2010, 185.)

Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä (2009) esittelevät opettajien elämäkertojen tutkimuksen pohjalta kehitellyn, työnohjausta lähellä olevan työtavan eli ohjatun vertaisryhmän mahdollisuuksia vastata opettajan tunnekuormituksen haasteisiin. Opettajan jääminen yksin työssään keskelle ristiriitaisia tunteita voi uuvuttaa häntä ja tulevaisuuden näköala saattaa vaikuttaa raskaalta. Jatkuva vaikenemisen kulttuuri ei salli tilaa tunteille ja missään ei ole paikkaa purkaa työn kuormaa. Opettajat kaipasivat mahdollisuuksia puhua työstään ja miettiä omaa jaksamistaan kollegojen kanssa. Tällaiseen ei koulun tiiviissä

arjessa tarjoutunut tilaisuuksia. Tähän avuksi tarvittiin uusia ohjauksen muotoja, jotka tukivat työhön liittyvien tunteiden tunnistamista, jakamista ja niiden muuntautumista voimavaroiksi. Ohjattu vertaisryhmä toimi tutkimuksen mukaan yhtenä tällaisena tukimuotona. (Kaunisto ym. 2009, 455.)

Opettajuus on muuttunut tiedon jakajan roolista oppimisen ohjaajaksi. Vaikka opettajuudessa liikutaan kohti ohjaamista, ovat sisällön hallinta ja oppijan muistin harjaannuttaminen kuitenkin tärkeää perustehtävää. Ohjaaminen ja opettaminen eivät ole siis vastakohtia. Opettaja voi hyödyntää kyselevän ohjaajan roolia ja luoda oppimisen mahdollisuuksia luokassa silloinkin, kun tiedonjakamisperusteista opettamisaikaa on liian vähän. (Luukkainen 2005, 60.)

Opettajuuden suuntaaminen kohti inklusiivisuutta edellyttää sitä, että opettajien tulee käyttää paljon aikaa ammatilliseen kehittymiseensä ja käytänteisiin tottumiseen. Kasvuun liittyy jatkuva kokemuksesta oppiminen: kuinka kohdata oppilaan paras yksilöllisesti ja yhteisöllisesti? Opettajien oppiminen tapahtuu yhteistyössä kollegoiden kanssa. Opettajien tulisi voida nähdä oppilaiden erilaisuus mahdollisuutena, jonka he voivat onnistuneesti kohdata. (Weiner 2003, 12.) Lähikoulussa tapahtuvan osallistavan oppimisen mahdollistumiseksi tarvitaan opettajilta kasvatuksellista osaamista sekä tiedollisilla että taidollisilla alueilla (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 135).

Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan monien osallistujien mielestä yhteistyön tekeminen oli sekä viisasta että säästi omia voimia. Moni koki sen myös edellytykseksi työn tekemiselle. Yhteistoimintaa pidettiin inklusiivisen, heterogeenisen luokan opettamisen lähtökohtana, eikä opettajan työ enää määrittynyt yksin työskentelemisen kautta. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 135.) Yhteistyöllä saadaan opetustyössä laatua aikaan. Yhteistyöhön kehittymiseksi on muistettava, että ammatillinen vuorovaikutus ja suhteet tehdään, ne eivät toimi itsestään. (Powell & Kusuma-Powell 2011, 138.)

Opettajien riittämättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksen tunteita herättäneet arjen tilanteet Seppälä-Pänkäläinen (2009) on nimennyt ammatillisiksi kuiluiksi. Ammatillinen kuilu merkitsi kokemuksellista oppimista hyödyntävää oman toiminnan arviointia ja reflektointia sekä ammatillisen kasvun mahdollisuutta näiden kautta. Joillekin opettajille kuilu on ollut suuri ammatillinen kriisi, joka on merkinnyt jopa näkökulman muutosta. Aikaisempi näkökulma oli

opettamisessa, mutta ammatillisen kriisin jälkeen se oli oppimisessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 145.) Kun koulua kehitetään perusopetuslain ja opetussuunnitelman suuntaisesti, pelkät rakenteelliset muutokset eivät riitä, vaan on muistettava muutoksen lähtevän koulun toimintakulttuurista (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 204). Hermeneuttinen tutkimusote, jonka ominaisuudet toteutuvat työnohjauksen kokemuksellisessa oppimisessa, pyrkii selittämisen sijaan ymmärtämään muutokseen liittyvää subjektiivista kokemusta (Ojanen 2009, 17). Voiko työnohjaus olla tukemassa opettajan ammatillista kasvua siten, ettei hän putoa kuiluun uuvuttavan pitkäksi aikaa ja kykenee subjektiivisen kokemuksen ymmärtämisen avulla kiipeämään kuilusta pois?

Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimukseen liittyvässä koulussa työssä oppimista kehittäviä välineitä, kuten työnohjauksellisia ryhmäkeskusteluja tai muuta yhteistä ymmärrystä lisäävää pienryhmätointia (esimerkiksi opettajien ja avustajien kollegiaalisia opintopiirejä, työpajoja), ei tietoisesti kehitetty tai tuettu. Inklusiiohankkeen koulun koordinaatiotyöryhmä työskenteli yhteistoiminnallisesti ja kehitti yhteistä ymmärrystä inklusiosta ja siihen liittyvästä kehitystyöstä. Se ei kuitenkaan saanut toimintaansa riittävästi ryhmän ulkopuolista tukea ja hyväksyntää. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 147.)

Työnohjaus voi tukea tutkivan opettajuuden kehittämisessä. Tutkiva työote on herättänyt opettajien kiinnostuksen teoriaperustan löytämiseen opetukseen ja ohjaukseen. Tarkoituksena on yhdistää teoria käytännön kokemukseen, jotta ne toimisivat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Ojanen 2009, 16.) Inklusiivisen opettajuuden kehittämiseksi koulun henkilökunnan tulee oppia yhteistyön tekemistä ja jakaa asiantuntijuuttaan. Nämä ovat tärkeä osa henkilöstön ammatillista kehittymistä. (Sage 1997, 106.) Inklusiivisten käytänteiden edistymisen myötä myös pariopettajuus on lisääntynyt. Pariopettajuuden tehokas käyttö edellyttää työnohjauksenkaltaista hallinnollista tukea. (Kamens, Susko & Elliott 2013, 166.)

Työnohjauksen voi mieltää myös työssäoppimiseksi. Tällä tavoin oppiva organisaatio kykenee tuottamaan, hankkimaan, ja siirtämään tietämystä (engl. *knowledge*) sekä toteuttaa uutta tietoa vastaavan toiminnan ja muutokset konkreettisesti organisaation toiminnassa. Oppivan organisaation kulttuuriin kuuluu sen toimintaa energisoivat tekijät. Näitä ovat esimerkiksi työasenteet, motivaatio sekä henkilöstön

sitoutuneisuus ja arvot. (Vanhala, Laukkanen & Koskinen 2002, 215.) Inklusion kehittämiseen tarvitaan poliittisen tahtotilan ja kehittämisohjelmien synergiaa ja yhdistelyä (Opertti, Brady & Duncombe 2009, 213).

Oppivan organisaation on otettava oppia myös organisaation ulkopuolelta. Tässä yhteydessä voisi ajatella, että opetusalan työnohjaus toimisi inklusiivisessa viitekehyksessä ”benchmarking”-tuotteena eli koulun ulkopuolelta tapahtuvana hyvänä käytänteenä opettajien työn tukemiseksi. (vrt. Vanhala ym. 2002, 219.) Työnohjauksen käytänteiden mieltäminen dynaamiseksi prosessiksi tai matkaksi kohti ammatillista kasvua edistäisi opetusalan työnohjauksen kehittymistä (vrt. Snow-Gerono 2008, 1513).

Tässä luvussa olen kuvannut inklusiivista opettajuutta ja tausta-ajattelua työnohjouksesta inklusiivisen opettajuuden tukemiseksi. Inklusiivinen opettajuus on ammatillinen kehitymisprosessi. Työnohjauksen yhtenä päätarkoituksena on tukea työnohjattavan ammatillista kehittymistä. Näin tutkimuksessani myös oletetaan työnohjauksen tukevan inklusiivisen opettajuuden kehittymistä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimusprosessin etenemisestä ja perustelen valitsemiäni menetelmiä. Kuvaan myös fokusryhmähaastattelun käyttökelpoisuutta tässä tutkimuksessa sekä tutkimushenkilöitä ja heidän valikoitumistaan tutkimukseen. Blaxter (2010, 1) toteaa tutkimuksen tekemisen olevan kuin spiraalissa kulkemista, jossa yhä uudelleen kohdataan prosessin vaiheita aina uudesta, kehittyneemmästä näkökulmasta käsin. Tässä tutkimuksessa spiraalimaisuus esiintyi tutkimusprosessin eri vaiheissa (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. Kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä

Vuosi	Tutkimuksen vaihe	Flow
2008	Alustava tutkimussuunnitelma Jatko-opinto-oikeus Seminaareissa käynnin aloitus	Kävely ja luonto- kokemukset jäsentävät ajatteluani
2009	Alustava teoreettinen tausta työnohjaus- ja inklusioalalta Fokusryhmähaastattelumenetelmän opiskelu kirjallisuudesta	Fokusryhmiä voi soveltaen hyödyntää työnohjauksessa
2010	Tutkimuslupa STOryltä Fokusryhmähaastattelut Aineistoon perehtyminen Litteroinnin aloitus	Opin uutta työnohjauksesta haastatteluvideoita katsellen
2011	Litteroinnin viimeistely Analyysiprosessi	Haastateltavien keskinäinen keskustelu ilmaantuu analyysiin
2012	Analysoinnin lopputulema Tutkimustulokset Johtopäätökset, pohdinta Paluu teoreettiseen osaan	Löydän hämähäkin seitin tutkimustani kuvaamaan
2013	Tutkimusraportin viimeistely Seminaarityöskentely päättyy	Opin työnohjauksen merkityksen tilana ja käsitteellistäjänä
2014	Väittelyprosessi Tutkimuksen merkityksen arviointi	Jatko-opinnot tukevat päivätyötäni

Tutkimuksen edistymisen kannalta tärkeät flow-kokemukseni haluan ilmaista tutkimusprosessin kuvauksessa ja niiden ajallisessa kytköksessä. Flow'n olemassaolo ihmiselle sisältää muun muassa tunteen siitä, että haasteet vastaavat valmiuksia (Nakamura & Csíkszentmihályi 2002, 90). Tutkimukseni oli kuin hämähäkin seitin kutomista. Tutkimustuloksetkin asettuivat hämähäkinseitin muotoon kuvaamaan opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten variaatiota.

Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys oli laadittu raamiksi ennen empiiriseen vaiheeseen siirtymistä. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettisen viitekehysten lopullisesta muodosta päättäminen ennen aineiston keruuta ei ole samalla tavalla perusteltua kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineisto, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Tavotteena ei ole tietyn etukäteen suunnitellun asian todistaminen todeksi, vaan saada aineisto niin kattavaksi, että se tuo esille tutkimuksellista moniulotteisuutta paradokseina ja epäjohdonmukaisuuksina. (Huusko 2003, 21.)

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen yleistymisen kasvatustieteissä on lisännyt tutkimus- ja analyysimenetelmiä. Tutkijoiden kehittelemät tavat nimetä ja soveltaa käyttämiään menetelmiä ovat lisänneet moninaisuutta. Esimerkiksi teemoittelun käyttämisestä on olemassa erilaisia tulkintoja. Sillä tarkoitetaan eri tutkimusten yhteydessä eri asioita. Käytännössä erilaisten analyysitapojen väliset erot eivät ole selkeitä, vaan eri analyysitavoista löytyy päällekkäisyyksiä. Laadullisen tutkimuksen tekemisessä tutkijan on tärkeää olla tietoinen käyttämiensä menetelmien tieteenfilosofisista perusolettamuksista ja taustasitoumuksista. Näiden huomioiminen tuottaa laadukasta ja uskottavaa tutkimusta. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.)

Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Pidän kriittis-ideologista tutkimusparadigmaa tietyiltä osin tutkimukseni tieteenfilosofisena lähtökohtana. Siinä tutkijan ennakoivat arvot ovat keskeisiä tutkimuksen tehtävässä, tarkoituksessa ja

tutkimusmenetelmässä. Kriittis-ideologinen paradigma näkyy omassa tutkimuksessani inklusion ja työnohjauksen mahdollisuuksien näkemisenä. Toisaalta työni tutkimusparadigma tukeutuu konstruktivistis-interpretivismiin. Sen paradigmanäkökulmasta tutkija ja tutkittavat luovat tutkimuslöydöt interaktiivisella dialogilla ja tulkinnalla. Tutkija reflektoi tutkittavien käsityksiä tilannesidonnaisesti tutkittavasta asiasta. (Ponterotto 2005, 129.) Tilannesidonnaisuus on läsnä toteuttamissani fokusryhmissä, joissa osallistujat keskenään keskustellen vaikuttavat toistensa mielipiteen muodostukseen.

Tutkimuksen filosofisessa viitekehyksessä määritellään myös ontologia eli ymmärrys tutkimuskohteesta ja epistemologia eli tapa, jolla tarvittava tieto hankitaan (Briggs & Coleman 2007, 18; Wellington 2003, 6). Ontologia käsittelee todellisuuden luonnetta ja olemusta. Konstruktivistis-interprettiivisessä viitekehyksessä on monia konstruoituja todellisuuksia. Todellisuus on tämän näkemyksen mukaan subjektiivinen ja tilanneyhteys vaikuttaa sen muotoutumiseen. (Ponterotto 2005, 130.) Fokusryhmien tuottama aineisto liittyy vahvasti haastatteluissa olleiden opettajataustaisten työnohjaajien subjektiiviseen kokemukseen aiheesta. Heidän käsityksensä ovat sidoksissa haastattelutilanteesta ilmaistuun ajatteluun ja vuorovaikutuksen aiheuttamaan käsitysten muovautumiseen. Kriittisen teorian mukaan muun muassa kulttuuriset, sosiaaliset ja poliittiset arvot muovaavat todellisuutta. Kriittisessä ajattelussa todellisuus rakentuu voimasuhteista, jotka ovat sosiaalisesti ja historiallisesti muovautuneita. (Ponterotto 2005, 130.) Inklusiivinen opettajuus arvona edustaa kaikkien tasa-arvoisuutta koulussa ja työnohjaus puolestaan liittyy henkisten arvojen tärkeänä pitämiseen työelämässä.

Epistemologia on konstruktivistis-interprettiivisessä näkemyksessä tutkijan ja tutkimushenkilön dynaamista vuorovaikutusta, jolla elettyä kokemusta kuvataan. Kriittisessä teoriassa tutkijan ja osallistujien vuorovaikutussuhde on subjektiivinen ja luonteeltaan dialektinen. (Ponterotto 2005, 131.) Oma tutkimukseni sitoutuu epistemologisesti suurelta osin konstruktivistis-interprettiiviseen viitekehykseen, koska fokusryhmille tyypillisellä analysointitavalla olen käynyt subjektiivista vuoropuhelua aineiston kautta haastateltavien kanssa. Epistemologisessa sitoumuksessani on kytkös kriittiseen teoriaan, koska tutkimukseni perusolettamuksena on inklusiivisen opettajuuden toteutuminen oppilaiden tasa-arvoisuutta lisäävänä tekijänä.

Fenomenografia

Tutkimukseeni liittyvä metodologinen tarkastelutapa on lähinnä fenomenografiaa. Fenomenografian näkökulmasta tutkitaan ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä (Marton 1988, 144). Fenomenografia on kehittynyt piirteiltään empiirisen tutkimuksen lähestymistavaksi ja teoreettiseksi suuntaukseksi variaatioteorian (Limberg 2008, 612). Fenomenografian erityisenä kohteena ovat ihmisten käsitykset. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat vaihdella suuresti. Käsityksille on ominaista myös dynaamisuus eli niiden muuttuminen. (Metsämuuronen 2008, 34–35.)

Fenomenografia on lähtöisin 1970-luvulta Göteborgin yliopistosta, Ference Martonin opettajaopiskelijoiden oppimistulostutkimuksista, joissa selvitettiin, miksi opiskelijat oppivat eri asioita luettuaan saman tekstin. Kun fenomenologia käsittelee ilmiön olemuksen saavuttamista, fenomenografia puolestaan keskittyy ihmisten kokemusten vaihteluun ilmiöstä. (Limberg 2008, 612.) Fenomenografista tutkimusta on tehty Pohjoismaissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa, mutta se on ollut lähes tuntematonta Pohjois-Amerikassa (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Dahlin (2007) esittelee fenomenografian historiaa. Hänen mukaansa Sonnemann on käyttänyt fenomenografia-termiä ensimmäistä kertaa pyrkiessään erottamaan Karl Jaspersin ja Martin Heideggerin fenomenologian sovelluksia psykopatologiasta ja kutsuen näkökulmaa mieluummin fenomenografiaksi. Myöhemmin Marton omaksui termin uudestaan nimikkeeksi kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Martonin ajatukset fenomenografiasta voitaisiin parhaiten ymmärtää tutkimusohjelmana, jonka tarkoituksena on kartoittaa vaihtelu ymmärtämisen muodoista tietystä ilmiöstä. (Dahlin 2007, 327.)

Fenomenografiassa käsitys on tutkimusaineiston kuvauksen yksikkö. Sillä on kaksi toisiinsa liittyvää näkökulmaa. Viitteellinen näkökulma edustaa käsitteellistetyn tutkimuskohteen maailmanlaajuista merkitystä. Rakenteellinen näkökulma kertoo huomion ja tarkastelun kohteina olleiden ominaisuuksien erityisen yhdistelmän. Fenomenografisen tutkimuksen mukaiset erilaiset ymmärtämisen tavat tai käsitykset esitetään kuvausten luokitusten muodossa. Käsitykset analysoidaan niiden loogisten yhteyksien suhteen muodostamalla niistä tulosavaruus. Tarkkanäköisyyden mahdollistuminen tutkimuksen

analysoinnissa edellyttää vaihtelua. Siten jokainen huomattu ominaisuus vastaa tiettyyn vaihtelun dimensioon, jossa kohdetta on verrattu toisiin kohteisiin. (Marton & Pong 2005, 335–336.)

Ashworth ja Lucas (2000) antavat käytännöllisiä ohjeita fenomenografisen tutkimuksen suorittamiseen.

1. Tutkijan tulisi alustavasti tunnistaa tutkimuksen tavoitteet, tutkittava ilmiö sekä se, että tutkimukseen osallistuvalla voi aiheen merkitys olla täysin erilainen.
2. Osallistujien valinnassa tulisi vältellä esiolettamuksia ilmiön luonteesta tai tietänyttypisten yksilöiden esittämistä käsityksistä ja noudattaa tervejärkistä varovaisuutta kokemuksen vaihtelun ylläpitämiseksi tutkimuksessa.
3. Aineiston saamiseksi pitäisi tunnistaa tarkoituksenmukaisimmat keinot sallien tutkimukseen osallistuville mahdollisimman suuri vapaus kuvailla kokemuksiaan.
4. Kokemuksellisen aineiston hankkimisessa osallistujalle pitäisi antaa suuri mahdollisuus harkintaan. Esitettyjen kysymysten ei pitäisi perustua tutkijan ennakko-olettamuksiin ilmiöstä tai osallistujasta. Niiden tulisi ilmaista kiinnostus heidän kokemustaan kohtaan.
5. Tutkijan haastattelutaitoja pitää tarkastella jatkuvasti ja tehdä tarvittavia muutoksia haastattelukäytännöissä. Esimerkiksi haastattelijapersoonan tyylillisiä ominaisuuksia, jotka mahdollisesti saavat kuvailun tyrehtymään, tulisi tietoisesti karsia.
6. Haastattelun litteroinnin pitäisi pyrkiä kuvaamaan tarkasti haastateltavan tunteita ja painotuksia.
7. Analyysin tulisi jatkua tiedostaen ennakko-olettamusten mukaantulo ja käyttäen mahdollisimman empaattista ymmärrystä.
8. Analyysin tulisi välttyä ennenaikaiselta päättymiseltä sen vuoksi, että tuotettaisiin loogisesti ja hierarkkisessa suhteessa olevia kuvailun luokituksia.
9. Analyysiprosessi pitäisi kuvata riittävän selvästi, jotta se antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusaineiston osuvuutta aiheen kannalta ja jäljittää prosessi, jolla löydökset ovat syntyneet. (Ashworth & Lucas 2000, 300.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihmisten kokemisen tavat ovat yksilön ja tietyn maailman ilmiön välisiä suhteita. Tutkimuksen subjekta, ihmistä kokemassa jotain ja tutkimuksen objekta, mitä on

koettu, ei nähdä erillisinä. Tapa, jolla subjekti kokee objektin, muodostaa suhteen näiden kahden välille. Siksi sitä kutsutaan suhteelliseksi lähestymistavaksi. Mitä informaatiota etsitään ja kuinka ihmiset kokevat etsityn informaation, on perustavaa laatua oleva ero fenomenografiassa suhteessa muihin tieteellisiin lähestymistapoihin. Fenomenografiassa tarkastellaan ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta, kuinka ilmiöt näyttäytyvät ihmisille, kun ensimmäisen asteen näkökulma tarkastelee sitä, mitä ihmiset tekevät ja kuinka he toimivat. Suhteellinen lähestymistapa merkitsee sitä, että ihmisten toimintatapa tietyssä tilanteessa vaikuttaa siihen, kuinka he kokevat tilanteen. (Limberg 2000, 53–55.)

Fenomenografiasta variaatioteoriaksi

Fenomenografia on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimusprosessia. Sen taustaolettamukset ovat laajemmalla kuin vain tutkimus- tai analyysimenetelmänä. Fenomenografinen tutkimussuuntaus on kehittynyt käsitysten kuvaamisesta oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämiseen, jota kutsutaan variaatioteoriaksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Variaatioteoria merkitsee tutkittavana olevan kohteen laajenemista variaation kuvaamisesta sen rakenteen ja rakentumisen ymmärtämistapoihin. Samalla perustellaan se, että fenomenografia ei ole vain analyysimenetelmä, vaan se on tutkimussuuntaus laadullisen tutkimuksen kentässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 172.) Tätä variaatioteorian rakenteen ja rakentumisen ymmärtämistä hyödynnän omassa tutkimuksessani yhtenä lähestymistapana.

Tarkkanäköisyyden, vaihtelun ja samanaikaisuuden käsitteet ovat keskeisiä variaatioteoriassa. Oppimistutkimuksissa on todettu, että oppimisen edellytyksenä oppijan täytyy erottaa kriittiset näkökulmat tai vaihtelun ulottuvuudet ilmiössä. Hänen täytyy nähdä, kuinka tämä näkökulma voi vaihdella ja tulla samanaikaisesti tietoiseksi mahdollisista arvoista vaihtelun ulottuvuuksissa tehdäkseen vertailua niiden välillä. Yksi perustavaa laatua oleva variaatioteorian epistemologisista ja ontologisista oletuksista on jakamaton suhde tietoisuuden ja maailman välillä samoin kuin tiedon ja tunnetun kohteen välillä. (Dahlin 2007, 328.) Omassa tutkimuksessani vaihtelun ulottuvuus ylittää tulosalueella

kategorian rajalta toiselle siirryttäessä ja se samalla toimii myös kriteerinä kategorioiden yhdistämiselle tai erillään pitämiselle.

Tutkimukseni metodologia liittyy siis fenomenografian lisäksi myös sen sisällä kehittyneeseen variaatioteoriaan. Suorittamani fokusryhmähaastattelu aineistonhankintamenetelmänä osaltaan vaikuttaa myös analysoinnin vaiheisiin ja metodologiseen valintaan omalla fokusryhmän tutkimusmetodisella näkökulmallaan. Pyrin siis yhdistämään nämä metodologiaan liittyvät taustat jäljempänä tarkemmin esittäen. Laadullisten metodien käytössä on hyväksyttyä se, että menetelmiä voidaan soveltaa omassa tutkimuksessa, kun on perustellut omat valintansa (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Tutkimusmenetelmän valinta

Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä rajautuu selkeästi pois muutamista tunnetuista tutkimusmenetelmistä, joilla fokusryhmiäkin on analysoitu. Se ei ole fenomenologiaa, koska siinä yritetään ymmärtää, kuinka yksilö tai ryhmä kokee tietyn ilmiön omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan käsin (Kalaian 2008, 731). Etnografiaa käytetään kenttätutkimusmenetelmänä ja raportointi perustuu tutkijan mukanaoloon tutkimusaiheen kenttätyössä (Ybema, Yanow, Wels & Kamsteeg 2009, 348), kun taas grounded-theorya metodinaan käyttävät tutkijat pyrkivät aloittamaan tutkimuksensa ilman mielessään olevaa teoriaa, joka nousee analysoinnin avulla muodostetuista teemoista ja malleista (Gordon 2007, 1341).

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on Silvermanin (2010, 389) mukaan sanoa paljon vähästä. Fokusryhmät ovat käyttökelpoisia silloin, kun tutkittavana olevasta aiheesta on vähän tietoa olemassa (Hesse-Biber & Leavy 2011, 189). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkitysten tutkiminen on keskeistä. Tutkimuksen tulisi tavoittaa merkityksiä, sillä kieli ohjaa havaintoja merkitysten kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 23.) Omaan tutkimusaiheeseeni en ole sellaisenaan missään muualla törmännyt, eli laadullisen tutkimuksen näkökulma ja fokusryhmän käyttö vaikuttavat perustelluilta valinnoilta.

Fokusryhmähaastattelussa yhteinen käsitys on enemmän esillä jo haastattelutilanteessa, kun taas fenomenografisesti haastatteluja analysoimalla se löytyy analysointivaiheesta. Fenomenografiassa kollektiivisen kokemuksen analyysi syntyy, kun luetaan yksilölliset

litteroinnit ja määritellään yksilölliset luokitukset siten, että ne näyttäytyvät ryhmänä litterointien ja luokitusten välisissä suhteissa yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia tunnistettaessa. (Åkerlind 2005, 323–324.) Tutkimusotteeni on siis piirteiltään fenomenografinen ja se täydentyy variaatioteorialla ja fokusryhmähaastattelun klassisella analyysitavalla.

4.2 Tutkimushenkilöt

Fokusryhmähaastatteluun kutsuttiin (liite 3) opettajataustaisia työnohjaajia, jotka olivat Suomen työnohjaajat ry:n jäseniä. Jäseneksi pääsee vain pitkäkestoisen työnohjaajakoulutuksen suorittaneet henkilöt. Fokusryhmähaastatteluun ilmoittautuneilta henkilöiltä tarkistin sähköpostitse, että heillä olisi ammatillinen, kokemuksellinen tai koulutuksen tuoma näkemys tämän päivän perusopetuksesta. Monet kysyivät omaa soveltuvuuttaan tutkimukseen oma-aloitteisesti: *”Hei Sanna, ilmoitan, että en voi saapua haastatteluun. Ja kun tutustuin tarkemmin aiheeseesi, huomasin, ettei minulla vielä ole mitään annettavaa. Olen kyllä erityisopettaja ja työnohjaaja, mutta en ole vielä toiminut opettajien työnohjaajana. Toivon menestystä tutkimustyöllesi ja toivottavasti kuulen siitä myöhemminkin. Aurinkoista kevättä!”*

Fokusryhmähaastattelu järjestyi neljälle kutsussa mainitulle paikkakunnalle sekä yhdelle paikkakunnalle kutsun ulkopuolelta sen alueen Suomen työnohjaajien jäsenten, opettajataustaisten työnohjaajien yhteydenoton perusteella. Viidessä fokusryhmähaastattelussa oli yhteensä 11 osallistujaa. Neljällä paikkakunnalla ryhmässä oli kaksi osallistujaa ja yhdellä paikkakunnalla kolme osallistujaa. Paikkakuntia en osallistujien henkilöllisyyden suojelemiseksi paljasta, mutta ne ovat maantieteellisesti ympäri Suomea. Olen nimennyt ne analysoinnin värikoodausta selkiyttääkseni Oranssilaksi, Punakalaksi, Sinikkäläksi, Vihreäläksi ja Ruskealaksi.

Haastateltavat olivat kaikki naisia. Heille oli karttunut elämäkokemusta siten, että iältään yli 35-vuotiaita oli kolme, yli 45-vuotiaita kolme, yli 55-vuotiaita neljä ja yli 65-vuotiaita yksi. He olivat valmistuneet työnohjaajiksi vuosien 1981 ja 2010 välillä. He olivat antaneet työnohjausta opettajille ajallisesti alle vuodesta yli viiteen vuotta ja työnohjauskertoina alle kymmenestä kerrasta yli 40 kertaan. Opettajille annettua työnohjausta työnohjauksen muodoista oli eniten ryhmätyönohjauksena, mutta usealla oli kokemuksia kaikista

työnohjauksen muodoista eli yksilö-, ryhmä- ja työyhteistyötyönohjauksesta työnohjaajana toimiessaan. Haastateltavat olivat antaneet työnohjausta muille ammattiryhmille vaihtelevasti yhdestä vuodesta yli viiteen vuotta.

4.3 Fokusryhmähaastattelu aineistonhankintamenetelmänä

Tämän tutkimuksen tarkoituksen vuoksi oli järkevää valita haastattelumenetelmä aineistonkeruutavaksi, koska sillä tavoin saisin kokemuksellista tietoa tutkimuskohteistani. Haastattelun edut olen luetteloinut taulukossa 3 Hirsjärveä ja Hurmetta (2009) mukaellen.

Taulukko 3. Haastattelun edut verrattuna muihin aineistonkeruutapoihin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35)

+ Ihmisen aktiivinen ja merkityksiä luova rooli korostuu.
+ Tutkimuksen alue on tuntematon ja vähän tutkittu.
+ Haastateltavan tuottama puhe halutaan nähdä laajemmin.
+ Tutkimuksen oletetaan tuottavan monenlaisia vastauksia.
+ Saatuja vastauksia halutaan selventää.
+ Saatavien tietojen syventäminen mielipiteillä ja perusteluilla.
+ Aineistonkeruutavasta ollaan eri mieltä tutkijoiden kesken.

Haastattelua käytetään paljon kasvatustieteissä aineistonhankintamenetelmänä. Tavallisesti haastattelut nauhoitetaan ja taltioitu ääni litteroidaan. Analysointi voi kohdentua sekä ääneen että litterointiin. Haastattelun lisäksi ilmiön olemusta pyritään ymmärtämään havainnoimalla muuta tietoa, joka on saatettu tuottaa kirjoittamalla, piirtämällä, äänittämällä, valokuvaamalla ja videoimalla. Myös filosofiset ja taiteelliset keinot voivat tukea aineiston ymmärrystä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 75.)

Tutkimuksessani käyttämäni fokusryhmähaastattelu on Morganin (2008) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyvä aineiston hankintamenetelmä ja sisältää myös sille tyypillisen analysointitavan (Morgan 2008, 353–354). Esittelen fokusryhmähaastattelun tutkimuksessani seikkaperäisesti, koska arvioin sen soveltuvan tietyiltä osin myös työnohjauksen ja työnohjaajan omaksi työtavaksi lisätä

ymmärrystä erilaisista inhimillisistä ilmiöistä. Fokusryhmätutkimus on tieteellistä tutkimusta, kun tutkimusprosessissa noudatetaan systemaattisuuden ja todistettavuuden periaatteita. Se on tieteellisen tutkimuksen tapa, joka tarjoaa ymmärrystä ja näkemystä. (Krueger & Casey 2009, 199.)

Kokeneiden tutkijoiden antamat fokusryhmähaastattelun ohjeet vaihtelevat, mutta ovat silti käyttökelpoisia (ks. Krueger 1998:3, 79–95). Fokusryhmähaastattelussa ryhmä keskustelee haastattelijan johdolla tietyistä aiheesta (Morgan 2008, 353). Markkinointitutkimusta fokusryhmien avulla tehnyt Solantie (2001) toteaa, että menetelmä on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan selvittää kohderyhmän käyttäytymisen syitä tai ymmärtää kohderyhmän arvo- tai asennemaailmaa. Fokusryhmät ovat exploratiivista tutkimusta, joka tuottaa ymmärrystä asenteista, mielikuvista, tuntemuksista ja käyttäytymisestä. (Solantie 2001, 14–15.)

Robert K. Mertonia pidetään fokusryhmähaastattelun isänä (Krueger & Casey 2000, 6; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 3). Fokusryhmähaastattelu on ollut suosittu tutkimustekniikka kaupallisella ja liikealalla yli puolen vuosisadan ajan. Sen käyttö on laajentunut muun muassa terveydenhuollon, opetuksen ja psykologian aloille. Yksi todennäköinen syy fokusryhmien käyttöön on löydösten nopea hyödyntämismahdollisuus (*turnaround*) haastattelun toteuttamisen jälkeen. (Vaughn ym. 1996, 2.)

Fokusryhmähaastattelulla on viisi piirrettä tai ominaisuutta: 1. ihmiset, 2. joilla on tiettyjä piirteitä ja 3. jotka tuottavat kvalitatiivista tietoa 4. fokusoidussa keskustelussa 5. auttaakseen ymmärtämään kiinnostuksen kohteena olevaa aihetta (Krueger & Casey 2000, 10).

Fokusryhmä on hyödyllinen, kun halutaan parantaa jonkin tuotteen tai palvelun laatua (Krueger & Casey 2000, 17). Monesti lopullinen syy valita fokusryhmähaastattelu kasvatuksen ja psykologian alan tutkimuksissa on sen yksinkertaisuus. Tutkija saa suhteellisen lyhyessä ajassa spesifiä tietoa valituista aiheista. (Vaughn ym. 1996, 20.) Fokusryhmähaastattelu soveltuu hyvin aineistonhankintatavaksi myös tutkittaessa ihmisten käsityksiä (Krueger & Casey 2000, 12), kuten tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena.

Fokusryhmähaastattelua voi käyttää kasvatuksen ja psykologian alan tutkimuksissa joko yhdessä tai erikseen kvalitatiivisten tai kvantitatiivisten metodien kanssa. Ne ovat suunniteltuja ja

strukturoituja, mutta samalla myös joustavia työkaluja vuorovaikutukseen rohkaisemiseen osallistujien kesken. Fokusryhmähaastattelun tarkoituksena ei ole saada laajalle yleistettäviä asioita näkyviin, vaan pyrkimyksenä on saada syvällisempää ymmärrystä uskomuksista, asenteista ja kokemuksista monesta eri näkökulmasta. Tavoitteena on dokumentoida sisältö, josta nuo ymmärrykset on tuotettu. Fokusryhmähaastattelu tarjoaakin kasvatuksen ja psykologian tutkijoille mahdollisuuden kerätä kvalitatiivista tietoa, käsityksiä ja mielipiteitä tutkimustarkoitukseen valituilta henkilöiltä. (Vaughn ym. 1996, 15–16.)

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 61) käyttävät fokusryhmähaastattelusta nimitystä ”täsmäryhmähaastattelu”. Täsmäryhmähaastatteluun eroa tehdäkseen Hirsjärvi ja Hurme puhuvat puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä teemahaastattelun nimellä. Teemahaastattelussa haastattelu kohdentuu teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelu eroaa fokusoidusta haastattelusta siten, ettei se edellytä haastateltavilta yhteistä kokemusta käsiteltävänä olevasta asiasta ja ryhmän homogeenisuutta. Teemahaastattelulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.)

Fokusryhmät ovat levinneet akateemisiin kartoitustutkimuksiin etenkin aiemmin tutkimattomien aiheiden tutkimiseksi (Hesse-Biber & Leavy 2011, 164). Fokusryhmät suunnitellaan homogeenisiksi, jotta osallistujat pystyvät jakamaan ajatuksiaan tutkimusaiheesta ja tutkija pystyy vertailemaan yhtäläisyyksiä ja eroja tämän homogeenisen ryhmän sisällä. Fokusryhmän analysoinnissa merkittäviä ovat esille nousevat aiheet, jotka toistuvat ryhmästä toiseen ja ryhmän sisälläkin useamman osallistujan sanomina. (Hesse-Biber & Leavy 2011, 179.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin fokusryhmähaastatteluun myös sen vuoksi, että haluttiin saada tietää, mitä juuri opettajataustaiset työnohjaajat homogeenisena ryhmänä ajattelevat työnohjauksen mahdollisuuksista tukea inklusiivista opettajuutta. Inklusio on kaikkia opettajia koskettava ja työnohjaus kaikkia työnohjaajia koskettava, mutta tutkimushaastatteluja varten haettuja opettajataustaisia työnohjaajia oli Suomen työnohjaajien jäsenrekisterissä haastatteluvuoden 2009 alussa 303 henkilöä.

Ennen fokusryhmähaastatteluun ryhtymistä on arvioitava sen tarkoituksenmukaisuus tutkimuksen tarkoitukseen nähden.

Fokusryhmähaastattelua voi käyttää, kun tutkija etsii ihmisten ideoita ja tunteita johonkin asiaan liittyen tai haluaa ryhmän avulla kehittää ideoitaan edelleen ja pilotoida keksintöään. Fokusryhmää ei tule käyttää, jos haluaa ihmisten päätyvän konsensukseen tai jos muut menetelmät tuottavat saman laadullisen informaation taloudellisemmin. (Krueger & Casey 2000, 22–25.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin fokusryhmähaastatteluihin eri paikkakunnilla, koska oli taloudellisempaa ja ekologisempaa, että tutkija matkustaa lähelle haastateltavia ja koska haluttiin kuulla eri puolilta Suomea aiheeseen liittyviä erilaisia näkökulmia variaation esille saamiseksi myös maantieteellisen ulottuvuuden avulla.

Fokusryhmiä on tyypitelty muun muassa seuraavien toteuttamistapojen perusteella:

1. Arvioiva tai kuvaileva fokusryhmähaastattelu on tavallisin ryhmäkeskustelun tyyppi. Osallistujat esittävät mielipiteensä esimerkiksi jostakin uudesta tuotteesta, palvelusta tai tapahtuneesta tilanteesta.
2. Käyttäytymistä kuvastavassa fokusryhmähaastattelussa osanottajille näytetään elokuvia ja sen jälkeen arvioidaan heidän reaktioitaan näkemästään elokuvasta.
3. Riskisuuntautuneessa fokusryhmässä osanottajia arvioidaan haasteiden vastaanoton suhteen, vaikka pyrkimyksen lopputulosta ei voi ennustaa. Tällainen haastattelutoiminta voi johtaa innovaatioihin.
4. Demonstroivassa tai pedagogisessa fokusryhmässä henkilöitä tiedotetaan jostakin uudesta tuotteesta, palvelusta tai toimintavasta siten, että he voivat arvioida sitä suhteessa omiin tarpeisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 62–63.)

Tässä tutkimuksessa fokusryhmähaastattelu oli tyypiltään lähinnä arvioiva. Työnohjaus on Suomessakin jo monella alalla vakiintunut käytäntö, mutta koska sitä on monesta syystä opetuslalla vähän tarjolla, on sen käytettävyyttä ja mahdollisuudet hyvin oletettavasti inklusiivisen opettajuuden tukena vielä arvioitava monesta näkökulmasta. Samaa asiaa ilmaisivat tutkimukseni haastateltavat: *"...et ei oo ehkä käsittänyt, mitä työnohjaus on."* *"...osa ei ollu ikinä kuullukkaan siitä..."* *"Mulla on sellanen käsitys, että sitä on loppujen lopuks aika vähä kuitenkin saatavil..."*

Tutkimukseni fokusryhmähaastattelussa keskiössä olivat haastateltavien käsitykset työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden

tukena. Haastatteluihin osallistuvilla oli eripituisia kokemuksia antamastaan työnohjauksesta. Oletin etukäteen, että aineistossa esiintyisi kommentteja saadun ja annetun työnohjauksen viitekehyksestä, puitteista, määrästä ja laadusta. Kiinnostavaa oli myös odottaa, mitä eri työnohjausmuodoista oltaisiin mieltä. Ennakoin haastatteluissa esiintyvän myös vertailua eri työnohjausmuotojen eli yksilötyönohjauksen, ryhmätyönohjauksen ja työyhteisön työnohjauksen välillä.

Opetusalalla työnohjaukseen osoitetut määrärahat olivat ennakkotietojeni perusteella niukat tai olemattomat ja työnohjausta opetuslalla ylipäättään vähän. Fokusryhmähaastattelun teemat kohdentuivat selvittämään opettajataustaisten työnohjaajien käsityksiä työnohjauksen mahdollisuuksista toimia inklusiivisen opettajuuden tukena. Fokusryhmien teoreettisen perustan mukaan sen ainutlaatuisena kohteena, fokuksessa, on erityinen konkreettinen tilanne, josta halutaan oppia ja jota halutaan tutkia (Stewart, Shamdasani & Rook 2007, 9).

Krueger ja Caseyn (2000) suositus on järjestää kolmesta neljään fokusryhmää. Niiden jälkeen tulee arvioida, onko saturaatio saavutettu. Jos saa vielä uutta tietoa kolmannen tai neljännen fokusryhmän jälkeen, on järjestettävä enemmän ryhmiä. Peruste ryhmien määrään on se, että fokusryhmiä analysoidaan ryhmien kesken. Analyysin tekijä etsii malleja ja teemoja ryhmien väliltä. (Krueger & Casey 2000, 26.) Saturaatio haastattelussa tarkoittaa sitä, etteivät uudet haastateltavat anna enää mitään uutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 60). Fokusryhmiä on siis oltava niin monta, että löydökset toistuvat (Vaughn ym. 1996, 49). Päädyin tarjoamaan useampaa ryhmää, koska halusin tietoa ympäri Suomen ja toisaalta epäilin, etteivät kaikki pyydetty ryhmät välttämättä toteutuisi. Lopulta toteutui viisi fokusryhmää. Kun saturaatio liittyy sisältöjen toistuvuuden arviointiin, täyttivät tämän tutkimuksen fokusryhmät tuon kriteerin.

Tutkimuksen tarkoitus määrittelee sen, ketä kutsutaan fokusryhmähaastatteluun (Krueger & Casey 2000, 70). Fokusryhmähaastattelun ryhmämuotoisuus tarjoaa mahdollisuuden kerätä monipuolista ja syvällistä tietoa. Ryhmämuotoisuus kannustaa osallistujia suurempaan avoimuuteen vastauksissaan. Fokusryhmähaastattelu sallii ja jopa rohkaisee yksilöitä ilmaisemaan mielipiteensä aiheesta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ryhmäformaatti on dynaaminen. (Vaughn ym. 1996, 18.)

Vaikka fokusryhmässä on tavallisesti noin kuudesta kahdeksaan osallistujaa (Krueger & Casey 2000, 5), voi fokusryhmän optimaalinen koko kuitenkin vaihdella (Rabiee 2004, 656). Vähäisellä osallistujamäärälläkin voi fokusryhmän suorittaa, koska lopulta olennaisinta on osallistujilta saatu tieto (Vaughn ym. 1996, 51). Pienempiä ryhmiä kutsutaan mini-fokusryhmiksi. Pienemmän ryhmän haittana tulosten kannalta voi olla käsitysten vähyys, mutta toisaalta pienempi ryhmä voi olla logistisesti helpompi. Oleellista on fokusryhmän jäsenien valinta tiettyjen ominaisuuksien perusteella siten, että he muodostavat tutkimuksen tarkoituksen kannalta homogeenisen ryhmän (Krueger & Casey 2000, 10.) Minifokusryhmät ovat tulleet suosituimmiksi, koska ne ovat miellyttävämpiä osallistujille. Pienemmät ryhmät ovat suositeltavampia silloin, kun tutkimuksessa halutaan syvällisempiä näkemyksiä. (Krueger & Casey 2000, 74.) Tässä tutkimuksessa oli kyseessä edellä mainitut mini-fokusryhmät.

Jatkuvasti toistensa kanssa tekemisissä olevia henkilöitä ei kannata yhdistää samaan ryhmään (Krueger & Casey 2000, 11; Vaughn ym. 1996, 64). Olennaisinta kuitenkin ryhmäläisten valinnassa on miettiä, kuka voi antaa sellaista tietoa, mitä tutkija tarvitsee. Fokusryhmiä käyttäneet tutkijat ovat viime aikoina jo luopuneet hakemasta totaalisesti toisilleen vieraita henkilöitä, koska se on joissain tutkimuksissa mahdotonta. (Krueger & Casey 2000, 11.) Omassa tutkimuksessani oli mahdotonta yrittääkään etsiä toisilleen täysin vieraita henkilöitä, koska työnhajaajat tuntevat toisiaan niin monista yhteyksistä, esimerkiksi koulutuksista ja työnhajaajien tapaamisista. Päättelin fokusryhmien alku- ja loppukeskusteluissa, että kahden paikkakunnan fokusryhmissä oli ennestään toisilleen jollain tavalla tuttuja henkilöitä.

Krueger ja Casey (2000) suosittelevat, että haastateltavia haettaessa kannattaa ajatella lopullista raportointia ja sitä, millaisilla ihmisillä olisi sanottavaa aiheeseen liittyen. Fokusryhmät tulee suunnitella siten, että siihen osallistuvilla on yhteisiä tekijöitä, jotta heidän ei tarvitse kokea olevansa eriarvoisia asiantuntijuudessa tai siinä, kuinka laajasti he voivat kertoa asiasta. (Krueger & Casey 2000, 27.) Tässä tutkimuksessa kutsuttiin haastateltaviksi opettajataustaisia työnhajaajia, joilla on koulutuksellinen, ammatillinen tai kokemuksellinen yhteys perusopetukseen ja jotka kuuluvat Suomen työnhajaajat ry:hyn

muodostaen tutkimusaiheen kannalta homogeenisen joukon aineistonkeruuta varten.

Yhden kategorian asetelma (engl. *Single-Category Design*) on perinteinen fokusryhmätutkimuksen muoto. Siinä ei tutkimusaiheen takia tarvitse vertailla ryhmien välisiä käsityksiä (esimerkiksi nuoret ja vanhemmat). Monen kategorian asetelma (engl. *Multiple-Category Design*) on muunnos perinteisestä asetelmasta. Siinä vertaillaan peräkkäin tai samanaikaisesti esimerkiksi kahdella tavalla koottujen ryhmien (vanhemmat, nuoret) käsityksiä. (Krueger & Casey 2000, 30–31.)

Kahden kerroksen asetelmassa (engl. *Double-Layer Design*) voisi olla esimerkiksi maantieteelliset alueet ensimmäisessä kerroksessa ja erilaiset yleisöt toisessa kerroksessa. Tässä asetelmassa tutkija voi tehdä vertailuja kerrosten välillä. (Krueger & Casey 2000, 32.) Laajan osallistumisen asetelmassa (engl. *Broad-Involvement Design*) kaikkien asiaa koskevien annetaan mahdollisuus osallistua tutkimukseen (Krueger & Casey 2000, 33).

Tässä tutkimuksessa olisi voinut olla kahden kerroksen asetelma, koska haastatteluun pyydettiin osallistujia alueellisiin ryhmiin, mutta tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut vertailla alueellisia eroja, vaan ennemminkin etsiä yhteistä näkemystä työnohjauksen mahdollisuuksista tukea inklusiivista opettajuutta. Tämä tutkimus ei myöskään näyttäydy laajan osallistumisen asetelmana, koska haastatteluun kutsuttuina olivat opettajataustaisiksi Suomen työnohjaajat ry:n jäsensivuilla itsensä ilmoittaneet työnohjaajat ja näin esimerkiksi pelkästään psykologitaustaiset työnohjaajat jäivät ulkopuolelle. Tämä tutkimus edustaa siis lähinnä edellä mainittua yhden kategorian muotoa.

Fokusryhmähaastattelusta tulee laatia kirjallinen suunnitelma kaikkine vaiheineensa. Suunnitelmasta kannattaa saada palautetta kollegoilta. (Krueger & Casey 2000, 36–37.) Keskustelin etukäteen tämän tutkimuksen fokusryhmän suunnitelmasta väitöskirjaohjaajan ja jatko-opintoja opiskelevien työkavereitteni kanssa.

Fokusryhmähaastattelut kestävät tavallisesti kaksi tuntia. Kysymyksiin tarvittavaa aikaa arvioitaessa on otettava huomioon kysymyksen mutkikkuus, kysymysten laatu, osallistujien asiantuntemuksen taso, fokusryhmän koko ja keskustelun taso, jonka haluaa suhteessa kysymyksiin. (Krueger & Casey 2000, 64–65.) Fokusryhmähaastattelun kesto on vaikuttaa myös tutkimuksen aihe, ja

ryhmän kokoonpano. Niinpä saman tutkimustehtävän puitteissa haastatteluaika voi vaihdella ryhmien välillä yhdestä tunnista kolmeen tuntiin. Osallistujia on informoitava aikavälyksistä etukäteen. (Vaughn ym. 1996, 50.) Tässä tutkimuksessa fokusryhmien kesto varsinaisen haastattelun osalta vaihteli 57 minuutista yhteen tuntiin ja 20 minuuttiin.

Tyypillisesti kahden tunnin mittaiseen fokusryhmähaastatteluun mahtuu noin kaksitoista kysymystä. Vastaajat tulee huomioida kysymyksiä laatiessa. Kun kysytään ammattilaisilta, voi käyttää aiheeseen liittyviä ammatillisia käsitteitä. Kysymysten tulee olla helposti esitettäviä. Niiden tulee olla selkeitä, ymmärrettäviä ja lyhyitä. Usein kysymykset ovat avoimia ja yksiulotteisia. (Krueger & Casey 2000, 39–41.)

Fokusryhmähaastattelun alussa tulee käyttää helppoja kysymyksiä, joihin on nopea vastata. Kysymysten järjestys on olennainen tekijä fokusoinnissa, sillä kysymyksestä toiseen siirtymisen tulee olla sujuvaa. Yleistä kysymyksistä siirrytään spesifimpiin. Haastattelijan tulee seurata kysymysreititystä siten, että noudattaa ennalta asetettuja ajankäyttömerkkejä. Näin tärkeillekin kysymyksille jää riittävästi aikaa. (Krueger & Casey 2000, 42–43.) Tähän tutkimukseen liittyvästä kysymysten reitityksestä yksi osallistuja kommentoi loppukeskustelussa: *”en mä muuta nyt ainakaan tota, kun sä luettelit sen, niin jotenki sai ihan sen punasen langan, mitä me ollaan puhuttu, et tota hyviä ne sun kysymykset.”*

Fokusryhmähaastattelussa tulee välttää miksi-kysymyksiä, sillä miksi-kysymykset terävyydellään ja kärkevyydellään muistuttavat kuulustelua. Esimerkkien antamista tulee myös välttää, koska ne rajoittavat vastaajien ajattelua. Kysymysten järjestelyssä päädytään usein esittämään yleiset kysymykset ennen erityisiä tai spesifejä kysymyksiä. Positiiviset kysymykset esitetään ennen negatiivisia. Vihjeettömät kysymykset kannattaa esittää ennen vihjeellisiä kysymyksiä. Haastattelijaa saa poimittua vihjeet vastaajien vastauksista. (Krueger & Casey 2000, 58–63.)

Haastattelun aluksi voi olla hyvä antaa avainkäsitteet haastateltaville, jotta keskustelu pysyisi tutkimuksen tarkoituksen suunnassa (Ashworth & Lucas 2000, 299). Omassa tutkimuksessani näytin Lakkalan (2008, 219) kaavion inklusiivisen opettajuuden mallista ja osoitin työnohjauksen sijoittumisen kaaviossa yhtenä inklusiivisen opettajuuden tarkoituksenmukaisena toimintaedellytyksenä (liite 6).

Fokusryhmähaastattelun avauskysymyksen tulee olla nopeasti vastattava, helppo kysymys, johon pyydetään vastaus jokaiselta.

Johdantokysymykset esittelevät keskustelun aiheen ja saavat ihmiset aloittamaan aiheeseen liittyvän ajattelun. Nämä kysymykset rohkaisevat keskusteluun osallistujien kesken. Tavallisesti nämä ovat avoimia kysymyksiä. (Krueger & Casey 2000, 44.) Tässä tutkimuksessa oli avauspuheenvuoron loppuun laadittu avauskysymys, joka toimi myös johdantokysymyksenä *"Mikä sai teidät tulemaan tähän haastatteluun?"* Kysymyksen tarkoituksena oli toimia jännityksen laukaisijana ja keskustelun virittäjänä aiheesta haastattelutilanteen alussa. Koska haastattelujoukko oli rajattu yhtenäiseksi taustaltaan, arvioin aiheeseen liittyvän keskustelun onnistuvan ilman useita siirtymäkysymyksiä. Ensimmäinen kysymys *"Millaista opettajien työnohjaus on nykyisin ja mihin tarpeisiin se vastaa"* toimi siirtymäkysymyksenä saaden aikaan lisää keskustelua aihepiiriin liittyen. Siirtymäkysymykset siirtävät keskustelua kohti avainkysymyksiä. Niiden aikana osallistujat tulevat tietoisiksi toinen toistensa näkemyksistä aiheesta. (Krueger & Casey 2000, 45.)

Tässä tutkimuksessa avainkysymyksinä toimivat kysymykset kahdesta kahdeksaan: 2. *"Mitä työnohjaus voisi antaa inklusiivisesti toimivalle opettajalle?"* 3. *Milloin olisi tarpeen ottaa käyttöön jokin työnohjauksen lähellä oleva työtap (mm. mentorointi, coaching, konsultointi) tukemaan inklusiivista opettajuutta?"* 4. *Millaista työnohjauksen pitäisi olla luonteeltaan inklusiivista opettajuutta tuettaessa?"* 5. *Millaisissa kokoonpanoissa inklusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta tulisi antaa?"* 6. *Millainen tausta työnohjaajalla tulisi olla tuettaessa inklusiivista opettajuutta?"* 7. *Mikä olisi sopiva teoreettinen tausta tai viitekehys inklusiivista opettajuutta tukevalle työnohjaukselle?"* 8. *Miten työnohjaus voisi tukea inklusiivisen opettajuuden kehittymistä?"* Avainkysymykset ajavat tutkimusta eteenpäin. Tavallisesti avainkysymyksiä on kahdesta viiteen. Avainkysymyksen käsittely voi kestää kymmenen tai kaksikymmentäkin minuuttia. Niiden käsittely alkaa kolmasosasta tai puolesta välistä fokusryhmähaastattelun aikaa. (Krueger & Casey 2000, 45.)

Loppukysymykset päättävät keskustelua ja antavat osallistujille mahdollisuuden kommentoida ja analysoida edellisiä kommentteja. Loppukysymyksiä on kolmenlaisia: kaiken kaikkiaan -kysymys, tiivistelmäkysymys ja lopullinen kysymys. Tyypillinen kaiken kaikkiaan -kysymys voi olla esimerkiksi sellainen, jossa kysytään, mitä keskustelemistamme asioista pidit kaikkein tärkeimpänä. Yhteenvetokysymyksessä luodaan ensin katsaus avainkysymyksistä nousseeseen keskusteluun ja lopullisessa kysymyksessä kysytään esimerkiksi, onko jotain unohdettu käsitellä. Vihoviimeisen kysymyksen

esittämiseen tulee jättää aikaa ja se tulisi esittää vähintään kymmenen minuuttia ennen luvattua päätösaikaa. (Krueger & Casey 2000, 45–46.) Tässä tutkimuksessa loppukysymys oli aiempien kysymysten kertaus ja mitä haluaisit vielä sanoa tähän tutkimusteemaan liittyen -kysymyksen versio, joka oli muotoiltu työnohjauksessa tyypillisellä esitystavalla: ”*Mitä olen jättänyt kysymättä?*”

Kysymysten reitityksen kehittäminen on prosessi. Aivoriihi, kysymysten sanamuoto, kysymysten laittaminen järjestykseen, ajan arvioiminen kysymyksiä varten, palautteen saaminen muilta ja kysymysten testaus ovat tämän prosessin toisiaan seuraavat osat. (Krueger & Casey 2000, 56.) Kysymysten järjestykseen laittaminen antaa fokusryhmähaastattelulle sanan ”fokus” (Krueger & Casey 2000, 61). Omassa tutkimuksessani hioin kysymysten järjestystä aina ensimmäiseen fokusryhmähaastatteluun saakka. Pidän kysymysjärjestyksen samana haastattelusta toiseen.

Fokusryhmähaastatteluun osallistujia voi pyytää listaamaan asioita paperille. Haastattelijan on kuitenkin varottava, ettei kirjoittaminen sammuta keskustelua. (Krueger & Casey 2000, 48.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat kirjoittivat oma-aloitteisesti esitettyjä kysymyksiä ja mieleen tulevia asioitaan muistiin tutkimuslupapereiden taakse. ”*Minä ainakaan voisin pistää ylös monta asiaa.*”

Krueger ja Casey (2000, 89) neuvovat tutkijaa muistuttamaan haastateltavia noin viikkoa ennen haastattelua kirjeitse ja päivää ennen haastattelua puhelimitse. Omassa tutkimuksessani käytin sähköpostia kaiken yhteydenpidon välineenä ajankäytöllisistä syistä. Haastatteluun ilmoittautumiset tapahtuivat tammi-helmikuussa 2010. Haastattelutilan selvittyä ilmoitin siitä noin kuukautta ennen haastattelua ja viikkoa ennen muistuttelin haastattelusta sähköpostilla. Siitä huolimatta muutama osallistuja ei saapunut paikalle, enkä saanut tietooni heidän poisjääntinsä syytä.

Haastattelijan huomaavainen käytös osallistujia kohtaan saattaa olla suuri vaikuttava tekijä fokusryhmähaastattelun tulosten laatua arvioitaessa (Krueger & Casey 2000, 97). Nimiteltat voivat helpottaa haastattelun analysoinnissa tarkasteltaessa jälkikäteen videolta fokusryhmähaastattelun vuorovaikutusta ja ilmennyttä ryhmädynamiikkaa. Myös ruoka saattaa auttaa fokusryhmää. (Krueger & Casey 2000, 104.) Omissa haastatteluissani tarjosin kivennäisvettä ja

tuoremehua. Ne olivat pöydillä tarjolla kaiken aikaa. Paperiset nimiteltat olin tulostanut etukäteen ja ne olivat kunkin osallistujan edessä.

Fokusryhmähaastattelutilanne pyritään saamaan mukavaksi ja rentouttavaksi. Taltioinnin apuna voidaan käyttää nauhoitus- ja videolaitteita. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 62.) Nauhoitusvälineet tulee olla haastateltavien nähtävissä. Ne kannattaa esitellä ennen keskustelun alkua työkaluna, joilla saadaan talteen jokaisen kommentit. (Krueger & Casey 2000, 105.) Tässä tutkimuksessa käytettiin digisanelinta ja videokameraa fokusryhmähaastattelujen nauhoitukseen. Välineet esiteltiin haastateltaville ”...mulla on kaks taltiointivälinettä eli videokamera ja sitte tämmönen digisanelin.”

Fokusryhmähaastattelun aloitus on kriittinen hetki luoda keskustelulle otollinen sävy, esitellä perussäännöt ja antaa aiheesta riittävästi tietoa. Suositeltava malli esittelyyn on:

Tervetuloa

Katsaus aiheeseen

Perussäännöt

Ensimmäinen kysymys

(Krueger & Casey 2000, 107.)

Perussäännöt tulivat ilmi avauspuheenvuorossani (liite 6).

Fokusryhmän haastattelijan tulee hallita kaksi tärkeää tekniikkaa, jotka ovat viiden sekunnin tauko ja tiedustelu. Viiden sekunnin taukoa käytetään yleensä osallistujan kommentin jälkeen. Se auttaa lisäkommenttien ilmaantumisessa ja edellyttää haastattelijalta hiljaisuuden sietokykyä. Tiedustelun avulla voi tarttua osallistujan lyhyempään kommentointiin esimerkiksi kysymällä ”selittäisitkö enemmän”, ”antaisitko esimerkin selventääksesi mitä tarkoitat”, ”kertoisitko enemmän” tai ”en ymmärrä”. Varsinkin haastattelun alussa kannattaa tehdä useampi väliintulo ja tiedustella, jotta osallistujat antaisivat tarkempia vastauksia. (Krueger & Casey 2000, 109–110.) Tässä tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus suhteessa tutkimusaiheeseen tiedostettiin haastattelutilanteessa ja siksi käytettiin vain muutamaa väliintuloa kaikkinsa. Ne liittyivät joko vastausaihepiiriin tarkentamiseen ”*Osaaisitko ajatella noita puolia, että mitä hyviä puolia on siinä että ei oo opettaja?*” tai puheenvuoron ohjaamiseen jonkin aikaa hiljaa olleelle osallistujalle ”*Mitäs aattelet XX?*”

Haastattelijan tehtävänä on johtaa keskustelua ja kuunnella, mitä sanotaan. Hän ei voi kuitenkaan osallistua, eikä jakaa mielipiteitään tai

sitoutua keskusteluun. (Krueger 1998:3, 4–5.) Haastattelijan on vältettävä sellaisia kommentteja, kuten oikein, tuo on hyvä, erinomaista, koska niillä haastatteli ja viestii omia käsityksiään. Haastattelun päättämisen voi tehdä esittämällä parin minuutin yhteenvedon kuulluista näkökulmista ja tiedustelemalla ryhmältä sen paikkansa pitävyyttä tai esittämällä lopullisen kysymyksen. (Krueger & Casey 2000, 113.) Tässä tutkimuksessa ei tehty yhteenvetoa, vaan kerrattiin kaikki kysymykset.

Osallistujien etukäteen esittämiin kysymyksiin tulee Kruegerin ja Caseyn (2000) mukaan vastata, mutta ei johdattelevasti. Esittelyn jälkeen ei kannata pyytää kysymyksiä. Jos joku kysyy, on mietittävä, voisiko sen käsitellä myöhemmin ja vastaamista harkittava tapauskohtaisesti. Fokusryhmän yhteenvedon aikaan esitetyt kysymykset ovat toivottuja ja niihin rohkaistaan. Lopuksi voi myös kertoa, mitä muut ryhmät ovat kertoneet. (Krueger & Casey 2000, 114–115.) Tässä tutkimuksessa pari osallistujaa kysyi inklusion määritelmää *”haluut sä määritellä tarkemmin, mitä se inklusiivisesti toimiva opettaja tarkoittaa sul sul kysymyksessä, että tarkottaaks se sellasta opettajaa joka jo habmottaa sen, joka hallitsee sen vai jonka olosuhteet on sellaset, että hän joutuu”*, johon lyhyesti vastasin *”on inklusiivisesti toimiva”*. Jo vastatessani ajattelin, kuinka paljon vastaus mahtoi olla johdatteleva. Vastaamatta jättäminen olisi toisaalta kuitenkin ollut hämmäntävää haastattelutilanteessa ja sitä kautta vaikeuttanut osallistujien keskustelua.

Sanaton kommunikaatio jätetään usein huomiotta analyysivaiheessa. Tutkijan tulisi arvioida energiatasoa ja innokkuutta ryhmän sisällä. Hänen tulisi huomioida ruumiin kielellä tapahtuvaa ilmaisua ryhmäsession aikana. Ruumiin kieli tarjoaa ensimmäisen johtolangan ja sanallinen viesti vahvistaa käsityksen sisällön analysoitaessa. (Krueger 1998:6, 74.) Tutkimushenkilöiden valinta ja haastatteluun tulevien tarkka kuvaus sekä kuvaus valintaprosessista ovat tarpeellisia tutkimustuloksia tulkittaessa. Sen vuoksi tarkat muistiinpanot fokusryhmähaastattelun eri vaiheista ovat tarpeen. (Vaughn ym. 1996, 99.) Nämä edellä mainitut ohjeet toteutuivat jossain määrin omassa tutkimuksessanikin.

4.4 Aineistonkeruu

Ennen haastatteluja osallistujia lähestyttiin henkilökohtaisilla sähköpostiviesteillä. ”Hei! Tervetuloa ryhmähaastatteluun XXna xx.4.2010 klo 17–19! Haastattelu pidetään XX osoitteessa. Tulen ulko-oville tarkistamaan sisäänpääsyn. Liitteessä on lisää tietoa haastattelusta. Liitteenä olevat paperit ovat haastattelutilanteesta minulla kirjallisina mukamani täyttämistä ja allekirjoittamista varten. Ilmoitathan, jos olet estynyt tulemaan. Tapaamisiin, Sanna” Fokusryhmähaastatteluihin oli alun perin ilmoittautunut tammikuun lopussa vuonna 2010 yhteensä 26 osallistujaa, mutta joukko väheni huhtikuun alussa haastattelujen lähestyessä osallistujien kalentereiden täyttymisen ja työkiireiden takia. ”Hei, kiitos viestistäsi. Aikataulu on tiukka, sillä palaan työmatkalta ja ehtimiseni riippuu siitä, mihin aikaan irtaudun asiakkaan luota. Mihin mennessä tarvitset sitovan vastauksen?” Kahdella paikkakunnalla oli kaksi haastateltavaa ilmoittautunut ryhmiin ja kun toinen perui, peruuntui koko haastattelu. Arvioin, että yksilöhaastattelu ei olisi vastannut tutkimukseni tarkoitusta.

Fenomenografisessa lähestymistavassa haastattelu eroaa tavanomaisesta haastattelusta siten, että haastateltavaa herätellään uudenlaiseen tietoisuuteen tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelijä pyrkii vähentämään haastateltavan vastustusta haastattelutilanteesta, jotta hän kertoisi laajasti kokemuksistaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Mahdollistaakseen haastateltavan mahdollisimman suuren metatietoisuuden eli tietoisuuden omasta tietoisuudestaan, on haastattelutilanteen oltava rakenteeltaan joustava. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 168–169.) Omassa tutkimuksessani pyrin tähän haastateltavien metatietoisuuteen valitsemalla haastateltavat tarkoin kriteerein ja käyttämällä tiedonkeruumenetelmänä fokusryhmähaastattelua, jolloin ryhmä ikäänkuin tukee ilmiön monipuolisuuden ilmentämistä.

Fokusryhmähaastattelulle tyypillisellä tavalla kerroin osallistujille tutkimuksen tarkoituksen ja aiheen haastattelukutsussa etukäteen. Tarkkoja haastattelukysymyksiä en tässä vaiheessa vielä kertonut. (Vaughn ym. 1996, 69.) Omassa tutkimuksessani hain fokusryhmähaastatteluun osallistuvia ottamalla heihin yhteyttä Suomen työnohjaajat ry:n puheenjohtaja Maj-Lis Kärkkäisen kautta. Kutsu ryhmähaastatteluun lähti STORY:n tiedottajan välittämänä ryhmäsähköpostina 1318 jäsenelle tammikuussa 2010 (liite 3).

Toimin itse puheenjohtajana fokusryhmähaastatteluissa tiedostaen tutkimukseni tavoitteet. Osallistujat esittelivät aluksi itsensä nimeltä. Heti perään kerroin ohjeiden (ks. Vaughn ym. 1996, 78) mukaan, ettei fokusryhmähaastattelussa ole oikeita tai väärä vastauksia, vaan se perustuu heidän keskinäiseen keskusteluunsa. Käyttämäni avauspuheenvuoro on liitteessä 6.

Termien selittämisessä voi ajankäytön ja yhteisen ymmärryksen vuoksi käyttää myös ryhmäläisiä siten, että ryhmäläiset selittävät termin sisällön (Vaughn ym. 1996, 44). Monet osallistujat alkoivatkin heti ilmaista ymmärrystään termeillä ja kuvata käsityksiään sitä kautta *"hyönohjaus on osittain sitä vertaisryhmän tuen saamista"*. Fokusryhmähaastattelu on kuitenkin ainutkertainen tilaisuus, johon haastattelija ei palaa jälkikäteen tekemällä tarkennuksia (Vaughn ym. 1996, 81). Tässä tutkimuksessakin noudatin tätä ohjetta, enkä ollut haastateltaviin yhteydessä jälkikäteen. Fokusryhmähaastattelun lopuksi kerroin tutkimukseni arvioitun valmistumisaikataulun.

Fern (1981, 444) on selittänyt fokusryhmien toimivuutta neljän eri teorian avulla. Ryhmäteorian (engl. *deindividuation theory*) mukaan keskustelijoiden anonyymisyys, muiden läsnäolo ja pienempi henkilökohtainen vastuu johtavat avoimuuteen ja estottomuuteen. Sosiaalisen herkistymisen teoria (engl. *social facilitation theory*) perustuu oletukseen, että muiden ihmisten läsnäolo saa ihmiset aktiivisemmiksi ja puheliaammiksi sekä sitoutumaan haastateltavan rooliin paremmin kuin yksilöhaastattelussa. Vastuun jakamisen teorian (engl. *diffusion of responsibility*) mukaan ihminen on mielpiteillään osa muuta ryhmää ja vastuu mielpiteestä kuuluu koko ryhmälle. Tämä saa jäsenet ilmaisemaan mielpiteensä vapaammin. Sosiaalisen vaikutuksen teoria (engl. *social impact theory*) yhdistää kaikki kolme edellistä teoriaa olettaen, että muiden ihmisten läsnäolo, mielpiteet ja toiminta vaikuttavat yksilöön ja saavat hänet ilmaisemaan mielpiteensä avoimesti. (Solantie 2001, 15.) Omissa fokusryhmähaastatteluissani ajattelin sosiaalisen vaikutuksen teorian olleen vahvasti läsnä, sillä osallistujien kuulosti olevan helppoa keskustella keskenään yhteenkuuluvuuden tunteen vuoksi: *"mielenkiintosta kattoo, mitä nousee esille tässä meidän keskustelussa"*.

Fokusryhmähaastattelussa käytettävät avoimet kysymykset antavat osallistujille mahdollisuuden määritellä vastauksen suunnan. Osallistujia voi myös pyytää ajattelemaan asioita ajassa taaksepäin ja näin reflektoida omia kokemuksiaan vastatessaan tiettyyn kysymykseen. (Krueger

1998:3, 31–32.) Olin muotoillut kysymykset avoimiksi käyttäen kysymyssanoina millaista, mitä, milloin ja miten ja verbin muotona konditionaalia. Yleistettävyyks on harvoin fokusryhmähaastattelun tavoitteena (Vaughn ym. 1996, 60). Tässä tutkimuksessakaan yleistettävyyks ei ollut tarkoituksena, vaan saada tietoa käsityksistä työnohjauksen mahdollisuuksista tukea inklusiivista opettajuutta. Suorittamani fokusryhmähaastattelun kysymysrunko on liitteessä 7.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat tutkimuksen olennainen anti. Niiden avulla tutkimuksen tarkoitus tulee selväksi. Analyysin lopputuloksena saadaan vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymysten uudelleen tarkentaminen voi olla analyysivaiheen yksi työvaihe. (Hirsjärvi ym. 2008, 216.) Myös tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä muotoiltiin vielä analyysin aikana. Se oli tutkimusprosessin kannalta mahdollista ja tarkoituksenmukaista, koska koko tutkimusprosessin ajan tutkimuksen tarkoitus saada tietoa opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena pysyi selkeästi suunnannäyttäjänä.

Laadullisen tutkimuksen analyysiin on lukuisia lähestymistapoja. Käytännössä useat tutkijat käyttävät analyysissään lähestymistapojen yhdistelmiä. (Rabiee 2004, 657.) Niinpä omassa tutkimuksessani päädyin tarkastelemaan aineistoa ja tekemään analyysia yhdistämällä fenomenografisen lähestymistavan, sen variaatioteorian ja fokusryhmien klassisen analysointimallin. Otin käyttöön tähän tarkoitukseen räätälöidyt ”silmälasit” analyysia tehdessäni ja siksi sama valinta näkyy myös tulosten ilmaisussa. Selostan ensin tekemäni analyysin fokusryhmähaastattelun klassisen analysointitavan näkökulmasta ja sitten fenomenografisen variaatioteorian näkökulmasta.

Tutkimuksen tarkoitus ohjaa fokusryhmähaastattelun analyysin tekemistä (Krueger & Casey 2000, 127; 2009, 114). Analyysin vaihteellisuus on olennaista sekä fenomenografiassa että fokusryhmissä. Fokusryhmähaastattelun analyysi on systemaattista ja perättäistä, todistettavissa olevaa sekä jatkuvaa. (Krueger & Casey 2000, 128; 2009, 115.) Myös fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaihteittain. Aineiston tulkinta ja merkitysten etsiminen toteutuvat samanaikaisesti

usealla tasolla. Vaiheittain edetessä edellisen vaiheen valinnat vaikuttavat seuraavaan. Kokonaisuus kertyy osista, joten siksi kokonaisuuden hahmottaminen on tärkeää analysoinnissa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tässä tutkimuksessa analyysivaihe kesti kauan. Kokonaisuuden hahmottamisen ja vaiheittain etenemisen kautta sain vietyä analyysiprosessin päätökseen.

Fenomenografisen tutkimuksen analysointi lähtee liikkeelle jo aineistonkeruuvaiheessa ja jatkuu tutkijan tekemien haastattelulitterointeihin yhä uudelleen perehtymisellä, jotta hän tulisi tutuksi aineistonsa kanssa ja hahmottaisi tutkimuksesta nousevia teemoja. Analyysin tarkoituksena on kuvata eri puolia ja nyansseja ilmiöön liittyvistä kokemusten vaihteluista. Tulosavaruus muodostuu tutkijan muodostamista ilmiön kokemusten vaihtelua kuvaavasta kategoriarakenteesta sekä kategorioiden välisistä suhteista. Tutkimusmenetelmän uskottavuus saavutetaan käytettävän materiaalin ja tutkijan analysointipolun kuvauksen läpinäkyvyydellä. Lainauksia käytetään sekä kuvaamaan kategorian ydinsisältöä että selventämään eroa kategorioiden välillä. Fenomenografian riskinä on asiayhteyden huomiotta jättäminen ja asiayhteyksistään irrotettujen käsitteiden virheellinen tulkinta. (Limberg 2008, 613.)

Fokusryhmähaastatteluryhmät täytyy suunnitella ja muodostaa siten, että tutkimuksen aiheen edellyttämä analyysi voidaan suorittaa. Myös haastattelukysymykset on suunniteltava analyysi mielessä pitäen. (Krueger & Casey 2009, 116.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin kapea-alaiseen ja tiukasti rajattuun joukkoon haastateltavissa siitä syystä, että haastateltavien näkemyksissä olisi taustalla riittävää kokemuksellisuutta ja ammatillisuutta työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena. Tällä valinnalla todennäköisesti kärsittiin menetyksiä haastateltavien lukumäärässä, mutta ei tutkimuksen tarkoitukseen liittyvässä haastateltavien tuottamassa sisällöllisessä aineistossa: *”On sulla purkaminen, kun kuuntelet näitä.”*

Tässä tutkimuksessa fenomenografinen lähestymistapa ja siitä kehitelty variaatioteoria vaikuttivat tulosalueen rakenteen ja rakentumisen tapoihin. Variaatioteoria tarkoittaa tutkittavan aineiston variaation ilmenemistä laajemmin rakenteen ja rakentumisen ymmärtämisen tapoina. Siksi fenomenografia on ennen kaikkea laadullinen tutkimussuuntaus eikä vain analyysimenetelmä. (Huusko & Paloniemi 2006, 172.)

Fokusryhmän analysointi poikkeaa määrällisen tutkimusaineiston analysointitavasta. Yksi merkittävä ero on analysoinnin alkamis- ja loppumisajankohdassa, sillä fokusryhmän analysointi alkaa jo ensimmäisessä fokusryhmässä. Tiedon keruu ja analysointi tapahtuvat samanaikaisesti. Analysoinnin aloittaminen välittömästi auttaa seuraavaan fokusryhmähaastatteluun valmistautumisessa ja kysymysten tarkennuksessa. (Krueger & Casey 2009, 116.) Tein jokaisessa fokusryhmähaastattelussa taltioinnin lisäksi myös omat muistiinpanot siitä, mitä näin ja kuulin. Haastattelukysymyksiä en kuitenkaan muuttanut haastattelusta toiseen siirryttäessä, sillä samana pysyville kysymyksillä pystyin tekemään analyysin käsitysten variaatioista.

Krueger ja Casey (2009, 124) suosittelevat, että analyysia tekevä tutkija on itse paikalla fokusryhmähaastattelutilanteessa. Näin analyysin tekijä tunnistaa haastattelutilanteen tunneilmapiirin, joka ei välity litterointien kautta. Oma osallistuminen haastatteluun on tärkeää siksi, ettei hukkaisi myöskään ryhmän ilmapiiriä, joka tapahtuisi vain nauhoja kuuntelemalla (Krueger 1998:4, 81). Tässä tutkimuksessa pyrittiin kirjoittamaan jo fokusryhmähaastattelun aikana näitä edellä mainittuja seikkoja haastattelumuistiinpanoihin *”lohdullinen ajatus, missä on ammatillinen osaaminen, vie vuosia ennen kuin karttuu”* ja tilanteeseen liittyviä asioita pystyi tarkemmin näkemään videonauhoituksista, joista ne kuvattiin litterointeihin *”(nauravat yhdessä)”*. Tiedon analysointi on vähemmän vaikeaa, kun haastattelun aikana tekee muistiinpanoja, tarkistaa henkilöt haastattelussa, hakee tarkoituksenmukaisen keinon haastattelujen litteroimiseen ja tekee yhteenvedon fokusryhmähaastattelun suurista ajatuksista välittömästi sen valmistuttua. (Vaughn ym. 1996, 99–100).

Analyyysi on mahdollista tehdä hyödyntämällä tekstinkäsittelyohjelmaa tai puhtaasti käsin (Rabiee 2004, 658). Tässä tutkimuksessa pääasiallisesti hyödynnettiin tekstinkäsittelyohjelmaa siten, että analyyysi eteni vaiheittain seitsemässä eri tiedostossa. Tulokategorioiden viimeistelyssä ja sijoittumisessa oikeiden pääkategorioiden alle tein töitä myös käsin lajitellen tulostetusta tiedostosta.

Krueger ja Casey (2000) kuvaavat litterointianalyysia. Siinä käytetään fokusryhmähaastattelun nauhoitteista tehtyjä lyhentämättömiä, puhtaaksi kirjoitettuja tekstejä analyysin perustana. Nämä on usein täydennetty tutkijan kenttämuistiinpanoilla.

Puhtaaksikirjoittamisessa käytetään ykkösriviväliä ja eri haastateltavien puheenvuorot erotetaan rivivälillä. Haastattelijan sanomiset erotetaan joko isoilla kirjaimilla tai lihavoinnilla erottamisen helpottamiseksi. Normaalisti analyysin tekijä lukee litteroinnin, tekee muistiinpanot, koodaa osa-alueet ja kehittelee kategoriat. Usein puhtaaksikirjoitus tulostetaan leveillä marginaaleilla, mikä mahdollistaa muistiinpanojen ja kommenttien lisäämisen. Analyysin tekijä valmistaa raportin, joka tiivistää löydöt sekä vertailee ja erottelee löydökset tutkimuksen eri ryhmissä. (Krueger & Casey 2000, 130–131.) Tässä tutkimuksessa käytetyn tarkan litteroinnin määrä rivivälillä yksi ja Times New Romanin 12 pisteen fonttikoolla tarkoitti fokusryhmästä riippuen yhdeksästä 16:een sivua litteroitua tekstiä, joista tuli yhteensä 85 sivua.

Muistiinpanoihin perustuvan analyysin etuna on nopeus. Sen laatu perustuu haastattelijan kykyyn tallentaa merkityksellisiä muistiinpanoja. Muistiin perustuva analyysi on paras jättää ammattilaisille, sillä erehtymisen mahdollisuus on suuri. (Krueger & Casey 2000, 131.) Tässä tutkimuksessa pitäydyttiin tarkkoihin litterointeihin perustuvassa analyysissa. Haastattelutilanteessa tehdyt muistiinpanot poikkesivat litteroinneista jonkin verran ja juuri siinä kohden arvioin oman subjektiivisen näkökulman vaikuttaneen muistiinpanojen tekemiseen. Perehdyin haastatteluaineistoon haastatteluvideoita katsomalla kerta toisensa jälkeen siten, että osasin haastateltavien repliikit jo lähes ulkoa. Vasta sitten, kun jätin omat muistiinpanoni sivuun ja olin opetellut aineiston ulkoa videonauhoitteista, saattoi varsinainen uppoutuva analyysin teko alkaa.

Tarkkaan litterointiin perustuva analyysi on hyödyllinen akateemisissa tutkimusasetelmissä, monimuotoisissa tutkimuksissa tai tutkimuksissa, joissa on suuri riski vääärässä olemiseen (Krueger & Casey 2009, 117). Omassa tutkimuksessani pyrin tarkalla litteroinnilla huomioimaan myös tutkimusaiheeni harvinaisuuden ja aihepiirin tuoreuden. Työnohjaajien käsitykset työnohjauksesta vaihtelevat tiukasta, tiettyyn viitekehukseen sitoutuvasta näkökulmasta työnohjauksen mahdollisuuksiin toimia työkaluna ”Kellosta pilviin” (Hyypä 2007, 131–137), joten tämäkin toimi perusteena analysointivaiheeni tarkkuudelle.

Klassinen fokusryhmän analyysistrategia ei ole Kruegerin ja Caseyn (2009) mukaan tyylikkäältä tai hienostuneelta näyttävä strategia, mutta se toimii. Sitä suositellaan varsinkin ensikertalaisille. Sen ydinasiat ovat

leikkaaminen, lajittelu ja järjestäminen vertailun ja vastakkainasettelun kautta. Analyysin tekniseen toteuttamiseen Krueger ja Casey suosittelevat suurta pöytää, lattiaa tai seinää. Tällä tavoin analyysin tekijän on mahdollista tunnistaa teemat ja luokitella tulokset. Klassinen fokusryhmän analyysistrategia on systemaattinen ja jakaa työn toteutettaviin palasiin sekä auttaa tekemään analyysistä visuaalisen ja konkreettisen prosessin. (Krueger & Casey 2009, 118–122.) Strategiaa on kutsuttu myös Step by step -metodiksi (Vaughn ym. 1996, 97). Etenin omassa tutkimuksessani fokusryhmän analysoinnin osalta tämän klassisen analyysistrategian mukaan.

Krueger ja Casey (2009) antavat suosituksia klassisen analyysin tekemistä varten. Siihen varataan huone, jonne voi levittää työn ja jonka voi pitää häiriöttömänä analyysin loppuun saakka. Pitkä pöytä, suuri lattiatila tai asioiden teippaaminen seinille auttavat työskentelyssä. Jokaisesta litteroinnista tarvitaan paperikopio, joka leikataan erilleen. Työskentelyvälineinä ovat sakset, värilliset merkkaukynät, värillistä kopiopaperia sekä fläppitaulu tai sanomalehtipaperia. (Krueger & Casey 2009, 119.) Omassa tutkimuksessani analyysin työskentelytila oli pääasiallisesti tietokone ja tekstinkäsittelyohjelma. Kokonaisuuden hahmottamisvaiheessa tein työtä myös lattialla irrallisten tulosteiden avulla.

Erillään olevien yksilöllisten sitaattien alkuperän tunnistamiseen Krueger ja Casey (2009) antavat vihjeeksi rivinumeroinnin, litterointien tulostamisen erivärisille papereille kategorioiden mukaan tai eriväristen merkkaukynien käyttämisen (Krueger & Casey 2009, 119). Omassa tutkimuksessani värjäsinkin tekstin paikkakuntaakohtaisesti erilaisilla tunnusväreillä ja nimesin paikkakunnat värien perusteella.

Krueger ja Caseyn (2009) ohjeiden mukaan analysointi alkaa siten, että jokainen fokusryhmähaastattelun kysymys kirjoitetaan analysoitavaksi yksittäisen fläppipaperisivun yläosaan. Fläppipaperisivua voi jakaa kategorioihin edustamaan tiettyä tyyppiä fokusryhmän osallistujista. Sen jälkeen alkaa leikkaaminen ja luokittelu. Jokainen vastaus luetaan ja edetään vastaten analyysiprosessin etenemistä tukeviin kysymyksiin.

Jos osallistuja vastasi esitettyyn kysymykseen, mietitään, onko sellaista sanottu aiemmin ja pyritään yhdistelemään samanlaiset asiat samaan luokkaan. Jos analyysin tekijä ei vielä osaa päättää, mihin luokkaan osallistujan vastaus kuuluu, laitetaan vastaus sivuun

odottamaan myöhempää käsittelyä. Jos osallistuja ei vastannut esitettyyn kysymykseen, tulee arvioida, vastasiko hän johonkin muuhun kysymykseen ja laittaa vastaus asianmukaiseen luokkaan tai muussa tapauksessa hylätään vastaus. Jos tutkija on päättämätön tai epävarma mistä tahansa kysymyksestä, kannattaa ottaa varovainen lähestymistapa ja säästää vastaukset. Tutkijan ei kannata olettaa, että vastaukset noudattavat kysymyksiä. Hän tekee jatkuvasti vertailua ja päätöksiä kommentteista arvioiden, ovatko ne samanlaisia vai erilaisia muihin nähden. (Krueger & Casey 2009, 120.) Tässä tutkimuksessa kaikki vastaukset tulivat lopulta luokitelluiksi johonkin ryhmään kuuluviksi. Sen sijaan usein vastattiin myös muihin kysymyksiin kuin mitä oli kysytty ja niitä siirrettiin samankaltaisten vastausten ryhmään.

Kaikki vastaukset eivät välttämättä sovi siististi kategorioihin. Fokuserhmissä ihmiset välillä harhautuvat aiheesta tai menevät tutkimuksen kannalta vähemmän tärkeisiin näkökohtiin. Tutkija voi olla käyttämättä tätä informaatiota ja laittaa sen syrjään selventääkseen sotkua, mutta sitä ei kannata heittää pois. Sen sijaan kannattaa luoda varastoalueita, jotta voi myöhemmin tarkastella näitä vastauksia uudelleen. Kategorioita voi järjestää uudelleen tai luoda uusia kategorioita, jolloin käyttämättömien kommenttien soveltuvuutta niihin voi tarkastella. (Krueger & Casey 2009, 121.) Itse sijoitin aluksi perustamiini luokkiin sopimattomat vastaukset myöhemmin esittelemäni 4. vaiheen analyysitiedoston loppuun, johon perustin varastoalueen vastausten tarkastelua ja luokittelua varten.

Litterointien leikkauksen jälkeen tutkija alkaa analysoida tarkemmin eritellen. Hän varmistaa, että kaikki samaan asiaan kuuluvat vastaukset ovat samassa paikassa. Järjestelyä tehdään niin kauan, että tutkija on lopulta tyytyväinen. Järjestely tuottaa kategorioita ja niiden alakategorioita. Tässä vaiheessa voi olla hyvä keskustella ulkopuolisen henkilön kanssa omista kategorisoinnin menettelytavoista. (Krueger & Casey 2009, 121.) Omassa tutkimuksessani kävin keskustelua sekä työni ohjaajan että jatko-opiskelijakollegoideni kanssa.

Tutkija löytää suuret ajatukset, kun useimmilla osallistujista on yhtenäinen käsitys tietyistä kysymyksestä (Vaughn ym. 1996, 103). Hän päättää teemojen painotuksen ja kommenttien merkityksen. Esiintymistiheys ja laajuus ovat tässä arvioitavana. Esiintymistiheys on sitä, kuinka monta kertaa jotakin on sanottu. Silti on erehdys olettaa, että se, mitä on sanottu useimmin, olisi kaikkein tärkeintä. Laajuutta on

se, kuinka monta ihmistä sanoi jotakin. Joissakin fokusryhmähaastatteluissa yksi ihminen palaa jatkuvasti samaan teemaan. Vaikka sama teema tällä tavalla toistuisi, se tulee esille vain yhdeltä ihmiseltä. Siksi tutkijan tulee kiinnittää huomiota laajuuteen. (Krueger & Casey 2009, 121–122.) Omassa tutkimuksessani vastaukset järjestyivät esiintymistiheyden ja laajuuden suhteen tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaiseen järjestykseen, josta tulokset lopulta hahmottuivat.

Tutkijan tulee etsiä vastauksista, mitkä teemat kulkevat kysymysten aihepiirin halki. Vastauksista voi löytyä teemoja, jotka nousevat toistuvasti esiin. Analyysia jatketaan järjestämällä asioita mieluummin näiden teemojen ympärille jäsentäen kuin haastattelukysymysten ympärille. Tämä järjestely voi tarkoittaa myös haastattelukysymysten yhdistämistä. Järjestämisen ja jäsentämisen jälkeen kannattaa pitää tauko. Parin päivän jälkeen huomion kohdistaminen suureen kuvaan on helpompaa. Sivuraiteelle joutuminen on tutkijan vaarana sekä myös tutkimusaiheen kannalta vähemmän tärkeiden, mutta kiehtovien aiheiden ympärillä pyöriminen. Tutkijan on pohdittava, kuinka hän voisi muotoilla aineiston sellaiseksi, että se kertoisi hyvin osallistujien jakamasta ymmärryksestä. (Krueger & Casey 2009, 122.) Omassa tutkimuksessani tuli taukoja aivan käytännön syistä, kun tein tutkimustani työn ohessa. Huomasin tauon jälkeen huomioivani uusia asioita ja analyysiprosessi eteni jälleen.

Raportti kirjoitetaan järjestämällä analyysin tulos joko kysymysten tai teemojen ympärille. Aiemmin jokaisesta teemasta tehtyjä kuvaavia yhteenvedoja käytetään tässä apuna. Narratiiviseen raporttiin valitaan sitaatteja niistä kategorioista, jotka kuvaavat sanottuja asioita. Sitaatit toimivat todisteina ja ne kertovat lukijalle, kuinka osallistujat keskustelivat. Tyypillisesti käytetään kolmea sitaattia kategoriaa tai teemaa kohden. (Krueger & Casey 2009, 122.) Omassa tutkimuksessani fokusryhmien analyysin tulos järjestyi pääsääntöisesti teemojen ympärille. Teemoja todentamaan valitsin haastatteluaineistosta kolme sitaattia.

Suoritin analysoinnin vaiheet tekstinkäsittelyohjelmalla perättäisiä tiedostoja tallentamalla. Analysoinnin seitsemän perättäisen vaiheen etenemistä on havainnollistettu taulukossa 4.

Taulukko 4. Analysointiprosessin eteneminen

1. vaihe	Litteroitu haastattelu yhdeksi tiedostoksi ja haastattelupaikkakuntien erottelu värein
2. vaihe	Alustavan teemarakenteen etsiminen
3. vaihe	Sitaateille järjestyksenmukainen koodinumero ja sivunumero
4. vaihe	Sitaattien luokittelu ja järjestäminen vertaillen esiintyvyyttä ja käsityksen sisältöä
5. vaihe	Alakategorioiden synty tutkimuskysymysten alle ja yläkategoriat vertaillen sekä vastakkain asetellen
6. vaihe	Tulosalue ja kategorioita perustelevat sitaatit
7. vaihe	Tulosten jakaantuminen päätuloksiin ja alatuloksiin

Ensimmäisessä vaiheessa kokosin kaikki litteroidut fokusryhmähaastattelut yhdeksi tekstitiedostoksi. Erottelin haastattelut paikkakunnittain värjäämällä tekstin ja samalla nimesin ne uudelleen (Oranssila, Punakkala, Sinikkälä, Vihreälä ja Ruskeala). Sijoitin vielä eri paikkakuntien vastaukset kysymyksittäin peräkkäin.

Toisessa vaiheessa etsin aineistosta alustavaa teemarakennetta. Se näyttäytyi seuraavanlaisena:

1. Asioiden jakaminen työnohjauksessa
2. Työnohjauksen saatavuus vaihtelee
3. Työnohjaus on mahdollisuus/tila inklusiivisen opettajuuden kehittymiselle
4. Työssä jaksaminen
5. Työnohjauksella on selkeä oma tehtävänsä erotuksena lähellä oleviin työmuotoihin (esim. konsultointiin, coachaukseen)

6. Työnohjauksen prosessiluonne, riittävän pitkäkestoisesti ja intensiivisesti, tukee inklusiivista opettajuutta
7. Työnohjauksen monimuotoiset menetelmät tukevat inklusiivista opettajuutta
8. Työnohjausta tarpeen sanelemissa kokoonpanoissa inklusiivista opettajuutta tuettaessa
9. Työyhteisön työnohjaus tukee yhteisen ymmärryksen kehittymistä inklusiivisesta koulusta
10. Työnohjaajan hakeminen tunnustellen, opettajataustasta etua, mutta ainakin käsitys tämän päivän koulusta oltava
11. Työnohjaajan viitekehys tulee olla monipuolinen, avarakatseinen, laaja-alainen, jotta erityisyys tulee ymmärretyksi myös työnohjauksessa
12. Työnohjaus tukee inklusiivisen opettajuuden kehittymistä, auttaa muutostyöskentelyssä, koulun toimintakulttuurin muutoksessa ja auttaa kasvattamaan opettajan inklusiivista tietoutta
13. Työnohjauksen järjestäminen työnantajan kustantamana ja työajalla esimerkiksi vesio-koulutuksena (opettajien virkaehtosopimukseen kuuluva koulutus)

Aineiston analysoinnin kolmannessa vaiheessa laitoin sitaatit koodinumeroin K1, K2 jne. järjestykseen ja haastattelun sivunumeroinnin heti perään pilkulla erottaen. Sitaatti oli joko yksittäinen tutkimustehtävän kannalta merkityksellinen sana tai useamman virkkeen asiakokonaisuus haastateltavan ilmaisemana. Sitaatteja oli tutkimuksessani kaikkiaan 853. Kolmannesta vaiheesta muodostui lähtötiedosto ennen kategorisointia, luokittelua ja vertailun sekä vastakkainasettelun kautta nouseviin teemoihin sijoittelua.

Aineiston analysoinnin neljäs vaihe oli sitaattien luokittelua kategorioita etsien. Sitaatit toin sivunumeroidusta ja koodinumeroidusta kolmannen vaiheen tiedostosta. Neljännessä vaiheessa sijoitin sitaatit aihepiireittäin esiintyvyyssjärjestykseen vertaillen esiintyvyyttä ryhmien

välillä. Tulosavaruus alkoi hahmottua. Ne asiat, jotka oli tuotu esiin kaikissa ryhmissä, näyttivät edustavan kollektiivista käsitystä.

Viidennessä vaiheessa sijoitin alustavista teemoista syntyneet alakategoriat teemoittain järjestykseen tutkimuskysymysten alle. Käytin analysoivan ajatteluni ja teemojen välisen vertailun apuna käsitysten esiintyvyyttä eri fokusryhmissä ja saman ryhmän sisällä. Koska sitaattit oli värjätty fokusryhmäkohtaisesti, oli esiintyvyyttä helppo tarkastella. Runsaasti eri värejä sisältävät teemat olivat lähellä tutkimuskysymystä ja vähemmän värejä sisältävät vastasivat heikommin tutkimuskysymykseen. Alakategorioiden sijoittelu tutkimuskysymysten alle eteni edellä mainitun tavoin ja yhdistämällä alakategorioita syntyivät lopulta yläkategoriat ja päätulosalueet.

Kuudes vaihe sisälsi tulosavaruuden muodostamisen ja kategorioita kuvaavien sitaattien valinnan. Sijoitin tutkimuskysymykset keskelle. Seuraavaksi asemoin yhteistä käsitystä kuvaavat teemat, joiden alapuolelle tulivat hajontana vähäisempää yhteistä ymmärrystä ja pääkategorioita taustoittavat kategoriat. Ulkokehälle jäivät yksittäisten osallistujien käsitystä kuvaavat kategoriat. Tässä vaiheessa nousivat myös kutakin kategoriata parhaiten kuvaavat kolme sitaattia esille. Haastateltavien nimet olin pitänyt viidenteen vaiheeseen saakka mukana sitaattinumeron ja sivunumeron jälkeen kirjoitettuna. Se auttoi asiayhteyden muistamisessa, mutta tässä kuudennessa vaiheessa jätin nimet pois.

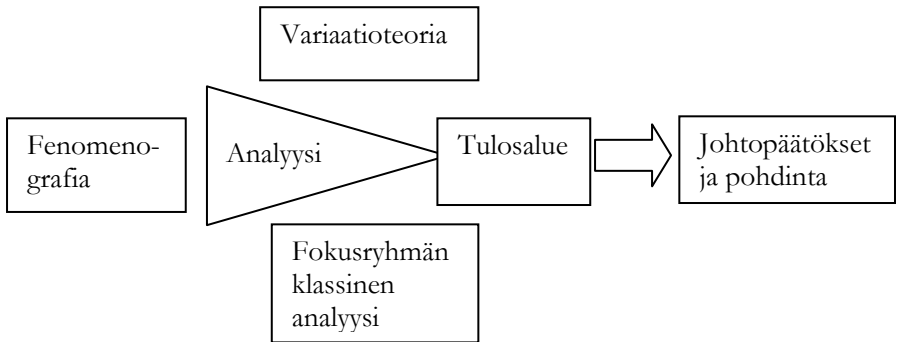
Seitsemännessä vaiheessa tulosalue rakentui tarkentuen päätuloksiin ja niiden selittäviin alatuloksiin. Suurinta yhteistä ymmärrystä ilmentävät teemat nousivat tulosalueen keskiöön. Hämähäkin seittiasetelma toimi tulosten muodostumisen ajattelumallina ja kuvaa tulosalueen rakennetta kokonaisuutena. Analyysivaiheessa laitoin koko osallistujajoukon keskustelemaan keskenään tekstimuotoisesti tietokoneen näytöllä ja tulkintavaiheessa osallistuin mielessäni itsekin keskusteluun. Tästä prosessista lopulta syntyivät tutkimustulokset ja tulkinta.

Tiedon kerääminen ja analysointi ovat fenomenografiassa toisiinsa linkittyneitä. Fenomenografinen analyysi on hermeneuttinen prosessi, jota tutkimuskysymykset johtavat. Analyysin tehtävänä on kuvata, kuinka haastateltavat kokevat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön sekä kuvata eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä ihmisten kokemuksista ilmiöstä.

(Limberg 2000, 58.) Tässä tutkimuksessa edellä esitetyt analyysin seitsemän vaihetta noudattelivat hermeneuttista prosessia.

Fenomenografinen analyysi aloitetaan tutkimalla niitä haastattelun osia, jotka liittyvät tutkijan valitsemaan näkökulmaan. Tarkastelu etenee kaikkiin haastatteluihin, joissa sama teema esiintyy. Tutkija analysoi teemaa kaikkien haastattelujen ja yksittäisen haastattelun suhteen. Analyysi etenee selkeimmillään siten, että ensin tarkastellaan tiettyä teemaa kaikkien haastateltavien haastatteluissa ja sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan haastatteluja kokonaisuutena. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 169.) Tämä lähestymistapa ilmeni omassa tutkimuksessani alustavan teemarakenteen hahmottamisena ja siitä seuraavana luokitteluna ja järjestämisenä.

Fenomenografian avulla tapahtuva käsitysten tutkiminen ilmiöstä oli tässä tutkimuksessa tutkimuksen lähestymistapa, joka täydentyi fenomenografiasta kehittyneellä variaatioteorialla ja fokusryhmän klassisen analysoinnin periaatteilla (ks. kuvio 6).



Kuvio 6. Valinnat analyysin lähestymistavoista ja etenemisestä

Monissa väitöskirjoissa osoitetaan, että korkealaatuisen fenomenografisen analysoinnin voi tehdä yksin. Ryhmätyönä tehty analyysi saattaisi kuitenkin tuottaa paremmat tulokset. (Åkerlind 2005, 328.) Omassa tutkimuksessani sain analysoinnin eri vaiheissa tulosten kannalta merkityksellistä palautetta väitöskirjatyoäni ohjaajalta.

Fenomenografisen tutkimuksen haastatteluaineiston tulosten esittely sanallisesti on tutkijan tekstinä tuottamaa kuvausta tutkitusta aiheesta. Teksti voi sisältää otteita haastatteluista tai se voidaan muotoilla kertomukseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 169.) Tässä tutkimuksessa tutkimusavaruus on esitetty kuvioina ja yksittäiset teemat on selvennetty tekstinä käyttäen haastateltavien sitaatteja sisällön kuvaamiseksi.

Kvalitatiivista aineistoa voi esitellä myös käyttämällä järjestysasteikkoa jossain osassa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 172). Tässä tutkimuksessa tulee tulosavaruudessa esiin tietynlainen järjestys. Tulosalueen ytimessä ovat ne teemat, joista vallitsi suurin kollektiivinen käsitys. Keskeikellä on hieman vähemmän kollektiivinen, mutta useamman ryhmän edustama käsitys. Uloimmalla kehällä esiintyi suurinta hajontaa tai teema oli tutkimustehtävän kannalta taustoittavaa ja vähiten yhteistä käsitystä edustavaa.

Teemoittelulla tarkoitetaan fenomenografian yhteydessä sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta esille nousevia, usealle haastateltavalle yhteisiä piirteitä tai yhdelle haastateltavalle yhteneväisiä piirteitä. Teemat pohjautuvat haastattelussa kyselyihin teemoihin, mutta usein nousee esille monia muita tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoisia teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 173.) Omassa tutkimuksessani kävi juuri siten, että haastattelukysymysten mukaiset teemat olivat analyysin pohjana, mutta haastattelutilanteissa nousi kyselyjen teemojen rinnalle opettajataustaisten työnohjaajien tuottamaa materiaalia, josta syntyi uusia teemoja.

Fenomenografisen tutkimusnäkökulman mukaan on tärkeää säilyttää avoin mieli pitkän analysoinnin aikana ja välttää ennakolta oletettuja näkemyksiä ilmiön luonteesta. Aluksi etsitään merkityksiä ja merkitysten vaihtelua litterointeja tutkien. Alussa on tärkeää lukea litterointeja avoimin mielin yhä uudelleen, joka lukukerralla eri näkökulmista ajatellen. Tätä täydennetään merkitysten rakenteellisten suhteiden etsimisellä. Koko prosessi vaatii toistamista ja vertailua. Se sisältää aineiston jatkuvaa luokittelua ja uudelleenluokittelua sekä aineiston ja kehittyvien luokitusten kuvailujen ja luokitusten välistä vertailua. Luokittelun kuvauksen rakentamisen alussa etsitään olennaisia laadullisia yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia luokitusten välillä. Käytännössä litteroinnit tai valitut sitaattit ryhmitellään huomattujen yhtäläisyyksien sekä erojen mukaan vaihtelevin perustein. Toisinaan ryhmittelyt ovat

selvää kuvausta yhtäläisyyksistä ja eroista. Ryhmittelyt on tehty alustaviksi luokittelun kuvauksiksi analyysin etenemisen ja validiteetin testaamiseksi. (Åkerlind 2005, 323–324.) Tässä tutkimuksessa analysoinnin eteneminen vaiheittain mahdollisti ryhmittelyjen kriittisen tarkastelun.

Aluksi analyysi on eräänlainen valintaprosessi, jossa aineistoa tarkastellaan tutkimusaiheeseen liittyvin kriteerein. Tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset sitaatit valitaan ja merkataan. Merkitys voi näkyä sitaatissa itsessään, mutta monesti on katsottava asiayhteyttä, jossa se on sanottu. (Åkerlind 2005, 325.) Tämän asiayhteyden tunnistamista helpotti tekemäni vaiheittaisuus eri tiedostoihin, jossa kolmas analysointivaihe muodosti asiayhteyksien tarkistamista varten niin sanotun lähtötiedoston, johon saatoin palata tarkistamaan sitaattien asiayhteyttä.

Kysymykseen liittyvä ilmiö rajataan ja siihen sopivat sitaatit etsitään kaikista haastatteluista. Valitut sitaatit muodostavat aineiston pohjan niiden sijoittelussa merkitysalueille. Jokaisella on kaksi merkitystä eli se yhteys, missä se on sanottu ja merkitysyhteys, johon se kuuluu. Tutkija puntaroi kummankin merkityksen välillä ja tulkinnan tuloksena sijoittaa samankaltaisuuksia sisältävät samaan luokkaan. Luokitukset eroavat toisistaan termiensä eroavuuksien perusteella. Tällä tavalla ryhmiä järjestetään, rajataan luokkiin ja lopulta määritellään. (Åkerlind 2005, 325.) Tämä ohje oli tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa erittäin käyttökelpoinen, kun joidenkin muodostuvien alakategorioiden välillä oli todella pieni ero ja niiden eroavuutta täytyi arvioida.

Tulosavaruuden rakenteen ei tarvitse olla suoraviivaisen hierarkkisesti järjestynyt. Haarautuneet rakenteet ja hierarkkiat ovat myös mahdollisia. (Åkerlind 2005, 329.) Tässä tutkimuksessa tulosalue on osittain hierarkkinen, mutta myös haarautunut. Analyysin loppuvaiheessa mieleeni piirtyi selkeä kuva hämähäkin seitistä kuvaamaan tutkimustulosten kokonaisuutta. Keskeimmälle seitillä sijoitin mielessäni ja käytännössä olohuoneemme lattialla tutkimuskysymyksen kannalta lähimpänä olevat ja suurinta yhteistä käsitystä ilmaisevat kategoriat edeten sijoittelemalla näillä perustein vähenevässä suhteessa kohti ulkokehää. Koska hämähäkin seitillä olisi ollut sekavaa visuaalisesti ilmaista koko näin laajaa tulokokonaisuutta, päädyin purkamaan seitin taulukkomaisiin kuvioihin. Hämähäkinseitiasetus

mielikuvana kuvaa opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten variaatiota.

Jaoin tulosalueen kehiin fenomenografian perusoletuksen mukaan, jossa aineistoa tutkitaan kahdella tasolla. Ensimmäisellä tasolla olen jaotellut kategoriat tutkimuskysymysten kannalta kolmeen osaan, joista tutkimuskysymysten kannalta kahdesta lähimmästä osasta olevia kategorioita olen tarkastellut uudelleen. Näistä kahdesta osasta tulosalueen ytimeen ovat sijoittuneet ne kategoriat, jotka ovat lähinnä tutkimuskysymystä ja joissa on tutkimuskysymyksen kannalta eniten yhteistä ymmärrystä havaittavissa.

Rajapinnalle valikoitui kategorioita kahdella perusteella: 1. Ne kategoriat, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta vähemmän merkityksellisiä ytimen kategorioihin nähden, mutta jotka kuitenkin taustoittavat käsityksiä tutkimuskysymysten asettamassa suunnassa ja joissa ilmeni suurta yhteistä ymmärrystä. 2. Tutkimuskysymysten kannalta erittäin merkityksellisiä olevia kategorioita, joiden suhteen oli hieman vähemmän suurta yhteistä ymmärrystä kuin ytimessä olevissa kategorioissa.

Laitamille sijoitin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia kategorioita, joissa oli kuitenkin vähän yhteistä ymmärrystä havaittavissa. Yhteistä ymmärrystä piti edellä mainittujen kategorioiden suhteen olla vähintään kahdessa fokusryhmässä. Ne kategoriat, jotka esiintyivät vain yhdessä fokusryhmässä, jäivät tulosalueen ulkopuolelle. Mielestäni tällä tavoin saatu tulosalue vaatii lukijan tueksi ja tutkijan johtopäätöksistä selvän saamiseksi sen, että tulokset esitetään aiemmin selittämäni fokusryhmien klassiselle analysoinnille tyypilliseen teemoittelutapaan, jossa kutakin kategoriaa kuvataan tekstinä ja vähintään kolmella sitaatilla.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Oma asema tutkijana

Olen itse opettajataustainen työnohjaaja ja olisin siten voinut olla haastateltavieni joukossa. Tällä tavoin tarkasteltuna oma asemani ei voi olla täysin objektiivinen. Subjektiivisuuteni vaikuttaa jossain määrin tutkimuksen kulkuun. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan subjektiivisuus merkitsee lähikokemusta tutkimuskohteesta.

Objektiivisuutta ja subjektiivisuutta pidetään myös tarkkuutena ja epätarkkuutena. (Eskola & Suoranta 2008, 21.) Pysin tutkimuksessani keskittymään haastattelavien subjektiivisiin kokemuksiin *”mä oon semmonen alotteleva työnhajaaja ja mun tausta on se, et mä oon ollu kymmenen vuotta lähinnä Xx yläasteella aineenopettajana...”*

Aksiologia liittyy Ponterotton (2005) mukaan tutkijan arvojen merkitykseen tieteellisessä prosessissa. Konstruktivistis-interpretivistit väittävät, että tutkijan arvoja ja elettyä kokemusta ei voi erottaa tutkimusprosessista. Tutkija voi kuvailla arvonsa, muttei erottaa niitä tutkimusprosessistaan. Kriittisen suuntauksen edustajien näkemyksen mukaan tutkijan omat arvot vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tutkimustuloksiin. (Ponterotto 2005, 131.) Koen olevani aksiologialtani konstruktivistis-interpretivistinen siksi, että tein tutkimusta omasta opettajataustaisen työnhajaajan roolista käsin. Kriittisen suunnan aksiologinen sitoumus toteutui tutkimuksessani siten, että tutkimuksen tarkoitus oli selvittää työnhajauksen merkitys inkluusiivisen opettajuuden tukena, jolloin arvopohjani myönteinen käsitys inkluusiosta ja työnhajauksesta näkyivät.

Tutkimusaineiston luotettavuus

Haasteltavilla oli koulutuksellista, ammatillista ja kokemuksellista taustaa ymmärryksensä perusteena: *”onhan tää kasvatusala joka jotenki on lähellä mun sydäntä”*. Annoin heidän äänensä kuulua, enkä puuttunut haastattelutilanteisiin. Esitin kysymykset, toistin kysymyksen tai selvensin kysymyksen minulta kysyttäessä: *”tarkotus on se, että te niinku keskustelette keskenänne”*. Tein laadulliselle tutkimukselle ominaisia ja myös fokusryhmien analysoinnissa usein käytettyjä kenttämuistiinpanoja, mutta en kuitenkaan tukeutunut analyysiin alussa niihin, jotta en olisi sitoutunut liaksi omaan tulkintaani. Tutkimuspäiväkirjani sen sijaan toimi minulle ideoinnin ja asioiden muistamisen välineenä. Sen avulla strukturoin etenemistäni päivästä toiseen, jotta muistaisin, mihin kohtaan olin milloinkin jäänyt.

Kymmenelle paikkakunnalle esitetystä haastatteluryhmistä toteutui lopulta viisi. Koska osallistujamäärät fokusryhmähaastatteluissa olivat kahdesta kolmeen osallistujaa, puhutaan minifokusryhmistä (Krueger & Casey 2009, 7). Haastateltavilta tuli kommentteja pienen ryhmän

puolesta haastattelujen loppukeskusteluissa. *”...mut oisko saanu puheenunorookaan, jos ois kuus ollu, ois joutunu jarrailemaan.”*

Yhden henkilön osallistujamäärällä en lähtenyt haastattelua tekemään, koska se ei olisi täyttänyt fokusryhmähaastattelun kriteerejä. Osallistujamäärä on sidoksissa myöskin siihen, kuinka monella lopulta on kokemusta ja käsityksiä työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena Suomessa. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tehdä tilastollisia määriin perustuvia analyyseja, ei vastaajien määrällä ole merkitystä (Syrjäläinen ym. 2007, 17). *”Sait kahdestakin henkilöstä jonkinlaista aineistoa itsellesi.”*

Aineistonhankinnan luotettavuus

Fokusryhmähaastattelua ei pidetä kiistattomana menetelmänä akateemisessa maailmassa. Vaikka fokusryhmähaastattelu on tutkijoiden luoma, akateeminen yhteisö ei aluksi hyväksynyt sitä. Tutkijoita huolestutti, kun haastateltavat eivät pysyneet mielipiteissään ja he kuullivat toinen toistensa vastaukset. Kaupallisten fokusryhmähaastattelujen menestys innoitti tutkimaan fokusryhmähaastattelujen mahdollisuuksia uudelleen 1980-luvulla. Haluttiin tietää, saataisiinko fokusryhmähaastatteluilla erilaista tietoa kuin yksilöhaastatteluilla ja haastattelututkimuksissa, ja näin kävi. (Krueger & Casey 2000, 159–160.) Omassa tutkimuksessani huomasin fokusryhmähaastattelun virittävän keskustelua ja osallistujien puntaroivan työnohjauksen asemaa inklusiivisen opettajuuden tukena monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Tämä tuli esille esimerkiksi työnohjaajan taustaan liittyvässä kysymyksessä, tulisiko inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjaajan olla opettaja taustaltaan. *”Kyllä mul tuli mieleen tossa kans et tota toisaalta on hyvä pikkusen tuntee ja tietää mikä tää systeemi on ja se jos on ulkopuolelta niin pystyy katsomaan asioita ulkopuolisena, pystyy tekemään tyhmiä kysymyksiä...”*

Olen pyrkinyt kuvaamaan etsimistyöni mahdollisimman seikkaperäisesti, koska mahdollisimman tarkkaa etsimisen kertomusta pidetään laadullisen tutkimuksen laadun perusteena. Tällä kuvauksella kenen tahansa tutkijan tulisi päätyä aineistollani samaan lopputulokseen. (Hirsjärvi ym. 2008, 260.) Eräs osallistujista kommentoi toistettavuuden suuntaisesti: *”sä voisit käydä samat kysymykset uudestaan läpi, niin vois kattoo, kuinka eri tavalla...”* Fokusryhmän analysoinnissa tutkijan läsnäolo

haastattelutilanteessa on tärkeä etu. Joidenkin ryhmien kohdalla ympäristö on täytynyt tuntea ja aistia. (Krueger & Casey 2000, 139.) *"Nyt kun videoita katsoo, niin se nollakysymys ei ollut turha. Haastateltavat jännittää ja se laukaisee jännitystä."* (Ote tutkimuspäiväkirjasta 9.6.2010.) Suoritin itse tutkimukseni kaikki vaiheet. Koin saavuttaneeni sillä tavoin mahdollisimman monipuolisen ja laajan käsityksen aiheesta. Kun haastattelin ja litteroin itse, uskoin huomanneeni paremmin kaikki heikoimmatkin signaalit, jotka tuli ottaa analysoidessa huomioon: *"...tai ehkä voisko aatella et ...oleellisinta on tutustua sen ohjattavan käsityksiin inklusiosta...mitä se hänelle merkitsee."*

Haastattelutilanteessa osallistujien kesken vaikuttavat sosiaaliset tekijät eivät ole selvitettävissä millään analyysitavalla. Sidonnaisuudeltaan neutraali näkökulma ei siis sovi fokusryhmien epistemologiseen viitekehykseen. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa fokusryhmät onkin nähtävä ryhmäkeskusteluina, joissa ihmiset vaihtavat keskenään kokemuksia, tunteita ja mielipiteitä. (Solatie 2001, 10.) *"Onko sama, missä järjestyksessä puhutaan?"* Alussa kysyessäni fokusryhmähaastatteluun ilmoittautumisen syistä osallistujat kertoivat hieman omasta taustastaan. Tästä johtuen ryhmäläisten kesken saattoi muodostua jonkinlaista virittyntä asetelmaa keskustelun aloitukseen: *"ihanaa tällöinen kokemukseni tässä mun kanssa"*.

Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta arvioitaessa pohditaan, tutkiiko tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus tutkia ja kuvaavako tutkimustulokset tutkittavana ollutta ilmiötä (Åkerlind 2005, 330). Kvalitatiivisissa tutkimuksissa tulee tarkastella erityisesti rakennevalidiutta. Tutkijan on dokumentoitava, miten hän on luokitellut ja kuvannut tutkittavien maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Mielestäni onnistuin tutkimuksessani siinä, että sain fokusryhmähaastatteluiden osallistujien käsitykset tuotua aitoina aina haastatteluista lähtien, läpi analyysiprosessin ja tuloksiin asti. Pohdintaani on vaikuttanut se, että tutkimusprosessini aikana tuen järjestämiseen liittyvät perusopetuksen lainsäädäntömuutokset astuivat voimaan ja näin Suomen koululaitoksen suurin uudistus peruskoulu-uudistuksen jälkeen laitettiin käytäntöön. Pohdinta ei siis tulkitse vain

tilannesidonnaisesti vuoden 2010 tilannetta, vaan arvioi saatuja tuloksia myös uudistusten valossa.

Tutkijan ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset vaikuttavat siihen, miten tutkija kohtaa tutkittavansa, millaisena hän käsittää tutkittavat ilmiöt sekä miten hän raportoi ja tulkitsee tulokset. Näiden taustasitoumusten kautta myös lukija voi tehdä päätelmiä tutkimuksen tulosten yleistettävyydestä ja luotettavuudesta. (Syrjäläinen ym. 2007, 8.) Olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuteen kuvaamalla laajasti ja seikkaperäisesti tutkimukseni eri vaiheet. Yleistettävyys rajautuu tutkimushenkilöiden ja haastattelujankohdan kautta, mutta todennäköisesti juuri opettajataustaisilla työhajaajilla oli laajin käsitys työhajauksesta inklusiivisen opettajuuden tukemisessa.

Kommunikatiivinen validiteetin tarkistus tarkoittaa tutkimusmetodin ja viimeisen tulkinnan hyväksyttämistä asianmukaisella tutkijayhteisöllä. Tutkijaseminaarit, konferenssiesitykset ja vertaisarvioituiden lehdet tarjoavat tällaiseen validiteetin tarkistukseen mahdollisuuden. (Åkerlind 2005, 330.) Omassa tutkimuksessani ehdin esitellä empirian vaiheita ja tutkimustuloksia useammankin kerran jatko-opintoseminaarissa, jonka osallistujilta sain hyviä näkökulmia tulosten tarkasteluun. Ohjaajan tuki analysoinnin akateemisina silminä oli erittäin tärkeää. Saamani aineisto oli monipuolinen ja vaativa, kun kokenut ohjaajanikin totesi eräässä vaiheessa melkein kiskovansa hiuksensa päästään sitä katsoessaan.

Tutkimustulosten luotettavuus ja siirrettävyys

Analyysin tulosta voisi tarkistaa myös haastateltavilta itseltään, mutta ainoastaan tutkijalla on näkemys kokonaisuudesta haastateltavien tarkastellessa tulkintaa omasta yksilöllisestä näkökulmastaan käsin. Lisäksi haastateltavien käsitys asiasta on haastattelutilanteeseen sidottu ja voi muuttua haastattelun jälkeen. (Åkerlind 2005, 330–331.) En itse lähettänyt omia analyysin johtopäätöksiä haastateltaville kommentoitavaksi, koska fokusryhmähaastattelut ovat ainutkertainen tapahtuma, kuten olen aiemmin maininnut.

Tutkimuksen käytännöllinen luotettavuus liittyy tutkimustulosten hyödynnettävyyteen käytännössä (Åkerlind 2005, 331). Arvioin työhajauksen tukevan inklusiivista opettajuutta ja tarjoavan hyödyllisen työkalun koulun toimintakulttuurin muutoksen keskelle.

Työnohjaukseen ryhtymiseen tarvittava taloudellinen resurssointi, sopivan työnohjaajan ja työnohjaukseen tarvittavan ajan löytyminen rajoittavat edelleen työnohjauksen järjestymistä käytännössä.

Fenomenografisen tutkimuksen siirrettävyyden tarkistuksessa on olennaista ja yleistä selvittää analysoinnin ja tulkinnan vaiheet lukijalle (Åkerlind 2005, 332). Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus koskee tutkijan toimintaa, aineiston litteroinnin tarkkuutta ja analyysin luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Tässä tutkimuksessa tuloksia on kuvattu haastateltavien käsitysten ilmauksista poimituilla lainauksilla, joissa on sitaatin numero ja sivunumero, josta se löytyy aineistotiedostosta. Tällä tavoin osallistujien tunnistaminen on mahdotonta. Säilytin lainauksissa murreilmaisut, jotka kertovat käsitysten maantieteellisestä jakaantumisesta viidelle paikkakunnalle Suomessa. Litterointi oli sanatarkkaa litterointia. Analysointi eteni strukturoidusti vaihteittain.

Fenomenografiassa tutkimusprosessi on Ashworthin ja Lucasin (2000) mukaan merkittävässä asemassa määriteltäessä tutkimustulosten ontologista pitävyyttä ja epistemologista luotettavuutta. Haarukoimalla aineistoa löydetään esioletukset käsityksistä. Esiolettamuksissa tulisi selvittää tärkeät aikaisemmat tutkimustulokset, ennalta oletetut teoreettiset rakenteet tai erityiset tulkinnat sekä ennalta oletettu tutkijan tieto ja uskomukset. Esiolettamuksena tulee myös tiedostaa, että tutkimuksen osallistujien olettamukset vaikuttavat heidän kokemuksiinsa asioista. Nämä olettamukset saattavat estää tutkijaa tekemästä tarkkoja havaintoja. Tutkimuksessa tulee kuitenkin keskittyä osallistujien kokemuksiin eikä tutkijan odotuksiin. Tutkija ei myöskään saa siirtyä liian nopeasti strukturoimaan aineistoa. (Ashworth & Lucas 2000, 296–298.) Tässä tutkimuksessa tuli sulkea pois tutkijan oma mielenkiinto ja myönteiset käsitykset työnohjauksesta. Tutkimukseen osallistuvien rajausta todennäköisesti poisti sellaiset osallistujat, joilla olisi ollut esittää runsasta kritiikkiä työnohjausta kohtaan. Tällä tavoin valikoiden ja osallistujien ääneen tarkasti tukeutuen pystyttiin kuitenkin pitäytymään tutkimuksen tarkoituksen suunnassa eli siinä, miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta.

Triangulaatiossa tutkijan saamia tietoja vertaillaan muista lähteistä saatuihin tietoihin. Tutkijan päätelmiä voidaan pitää oikeina, kun riittävä yhteneväisyys muihin lähteisiin löytyy. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Esittelen oman tutkimukseni tulosluvussa tulosten yhteydessä muuta

aihattani sivuavaa tutkimuskirjallisuutta. Työnohjauksen kirjavat käytänteet ja monimuotoisen teorian valjastin lopulta työnohjauksen mahdollisuuksiksi tukea inklusiivista opettajuutta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti omassa tutkimuksessanikin tutkimuskysymykset muotoutuivat ensin väljemmin ja tarkentuivat vähitellen prosessin aikana (Blaxter 2010, 34).

Tässä luvussa olen kuvannut tutkimukseni toteuttamistapaa. Tutkimusmenetelmäkappaleessa kuvaan fenomenografian ja siitä kehittyneen variaatioteorian tutkimukseni metodologisena tarkastelutapana. Tutkimushenkilöiden valikoituminen ja fokusryhmähaastattelu aineistonhankintatapana ovat olleet tutkimustulosten luotettavuuden kannalta keskeisiä seikkoja. Lisäksi oma asemani opettajataustaisena työnohjaajana on vaikuttanut tutkimusprosessiin.

5 OPETTAJATAUSTAISTEN TYÖNOHJAAJIENTÄ KÄSITYKSET TYÖNOHJAUKSEN ANTAMASTA TUESTA INKLUSIIVISELLE OPETTAJUUDELLE

Olen työskennellyt tulosten muodostamiseksi fokusryhmän tutkijoille tyypillisellä tavalla refleктоimalla kategorioiden sisältöä suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen. Kategoriat määritelläänkin usein tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Tuloksissa esitetään osallistujien näkemysten laajuus. Visuaalinen esitystapa auttaa tulosten esittelyssä, mutta numeerinen ilmaisu olisi harhaanjohtavaa. Tulosten esittelyssä käytetään ilmaisuja ei kukaan, jotkut, monet tai kaikki kuvaamaan, kuinka moni ihminen puhui aiheesta tietyllä tavalla. (Krueger & Casey 2000, 140–141.) Tässä tutkimuksessakaan ei ole esitetty määrään perustuvia tuloksia.

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja selvitän sekä tutkimusongelmien vastineeksi muodostuneet tulosalueet että niitä kuvaavat, fokusryhmähaastatteluissa esiintyneet keskeiset sitaatit. Tulosalue muotoutui pääkategorioiksi ja näistä jakaantuviksi alakategorioiksi. Näistä alakategorioista muodostuva tulosalue on ilmaistu taulukkomaisena kuviona.

Kuvaan kuvioilla opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten varioimisen päätuloksittain. Tutkimuksessa olevat päätulokset ovat lähimpänä asetettuja tutkimuskysymyksiä ja niissä oli havaittavissa opettajataustaisten työnohjaajien kesken suuri yhteinen ymmärrys. Nämä sijaitsevat ylimpänä tulosaluekuvioissa. Päätuloksia seuraavat kategoriat sekä selittävät että ovat alatuloksia päätuloksille (ks. Kuvio 7). Kuvaan näitä selittävien ja taustoittavien kategorioiden variaatiota kunkin pääkategorian yhteydessä. Luvun lopussa esittelen yhteenvedon tuloksistani.

Millaisia käsityksiä opettajataustaisilla työnohjaajilla on työnohjauksen antamasta tuesta inklusiiviselle opettajuudelle?				
5.1 Miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä?		5.2 Mitkä ovat inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet?		
5.1.1 Työnohjaus yksilöllisenä tukena	5.1.2 Työnohjaus yhteisöllisenä tukena	5.2.1 Työnohjauksen periaatteet	5.2.2 Työnohjauksen käytännön toteutus	5.2.3 Työnohjauksen eroavuus muista työmuodoista

Kuvio 7. Tulosalue pääkategorioiden jakautumisesta

Tutkimuksen pääkysymykselle asetettu alakysymys (miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä?) sai tuloksissa vastaukseksi kaksi pääkategoriaa: Työnohjaus yksilöllisenä tukena ja työnohjaus yhteisöllisenä tukena. Tutkimuksen toinen alakysymys (mitkä ovat inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet?) muodostuu seuraavista pääkategorioista: Työnohjauksen periaatteet, työnohjauksen käytännön toteutus ja työnohjauksen eroavuus muista työmuodoista.

Tulosten muodostumisessa on hyödynnetty fenomenografialle tyypillistä tulosaluetta ilmaisemaan variaatioteorian viitekehyksestä tulkittua käsitysten jakautumista (Cope 2004, 6; Limberg 2008, 612–615; Pang 2003, 154). Tulosalueeseen sijoittuneet tulokset kuvataan myös teemoitellen ja sitaatteja hyödyntäen fokusryhmille tyypilliseen tapaan. (ks. myös Mäntyranta & Kaila 2008, 1511). Päädyin tulosten esittämisen selkeyden ja eheyden takia peilaamaan teemoittain ilmaistuja tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan, enkä muodostanut niistä erillistä lukua.

5.1 Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden ja sen kehittymisen tukena

Kuvaan seuraavaksi opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten jakautumisen pääkategorioittain. Tulosalueen päätuloksiksi sijoittumista on peilattu tutkimuskysymykseen ja kategoriat asettuvat sen suhteen merkityksellisyysjärjestykseen alenevasti. Päätuloksia selittävät kategoriat olen kuvannut tekstissä. Tulosalue muodostui paljolti hierarkkiseksi ja osin vertikaaliseksi.

5.1.1 Työnohjaus yksilöllisenä tukena

Kuviossa 8 on esitetty keskeisimmät tekijät työnohjauksen toimiessa inklusiivisen opettajuuden yksilöllisenä tukena opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan.

5.1.1 Työnohjaus yksilöllisenä tukena					
Voimaannuttava tuki opettajuudelle	Tuki uudenlaiselle opettajuudelle	Tuki ammatilliselle kasvulle	Tuki ammattiroolin hahmottamiselle	Mahdollisuus oman työn arviointiin	Tuki haasteista selviämiseksi

Kuvio 8. Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksesta yksilöllisenä tukena

Voimaannuttava tuki opettajuudelle

Tämä kategoria rajautui työnohjauksen tukeen opettajien työssäjaksamiselle. Työnohjauksella on suuri mahdollisuus voimaannuttaa opettajaa työssään. Fokusryhmähaastatteluissa esiintyi runsaasti mainintoja työnohjauksen voimaannuttavasta tuesta opettajuudelle.

k276,24 ...mä luulen et se otteena on hirveen raskas, et sitä työnohjausta tarvii siihen, et pysyy niinku selvillä vesillä niis otteis...

k180,17 .. auttaa niinku jaksamaan tietyllä tavalla sitte niinku siinä.

K274,24 Niin tarkoitus kai on...et opettajatki voivat hyvin ja saavat nauttii täst työstään

Työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta vahvistamalla ja voimaannuttamalla opettajaa tehtävässään. Opetusalan työnohjausta tarvitaan työssäjaksamisen tukena ja työssäjaksaminen on usein sisältönä opetusalan työnohjauksessa. Opetusalan työssä on paljon ihmissuhdekuormitusta ja on huomioitava, että inklusio lisää moniammatillista yhteistyötä moneen suuntaan. Tämä vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteissa selviytyminen ei tule riittävästi käsitellyksi esimerkiksi opettajainhuoneen kiireisessä välituntitilanteessa, vaan tähän joskus jopa purkutyöntapaiseen tarpeeseen työnohjaus vastaa ammattimaisesti ja asiantuntevasti.

Opettajan tulee jaksaa ihan kaikkien oppilaiden kanssa, eivätkä hänen voimavaransa voi huveta vain eniten tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen. Opettajan työssä on tärkeää tunnistaa omat voimavaransa ja tehdä voimavarojen vähetessä selkeitä valintoja esimerkiksi rutiininomaisemman opetustarjonnan puolesta. Jaksamisen siirtovaikutus näkyy siten, että hyvin jaksavalla opettajalla on jaksavat oppilaat. Työstä innostuminen ja työmotivaatio voi löytyä työnohjauksessa uudelleen tai työnohjauksen tavoitteena voi olla myös työmotivaation kannattelu.

Voimaannuttava ohjauksellinen tuki muovaa opettajista aktiivisia osallistujia, luokan käytäntöön soveltuvan tiedon uudelleenluojia ja sitouttaa heidät yhteistyöprosesseihin. Opetuksellinen ohjaus edistää opettajien yhteistyötä, dialogia ja reflektiota. (Zepeda 2002, 84.) Fokusrhythmähaastatteluissa tuotiin esille työnohjauksessa tapahtuvan voimaantumisen syntyvän oman rationaalisen ja älyllisen oivaltamisen kautta. Näkemyksenä esitettiin ohjauksellisten työtapojen selkeä ero terapiaan, jossa asioiden rationaalinen taso ei olisi välttämätöntä. Terapiassa potilaan kokonaispersoonana on keskiössä, kun taas työnohjauksessa tarkastellaan työminää.

Tuki uudenlaiselle opettajuudelle

Tämä kategoria kuvaa inklusiiviseen opettajuuteen liittyviä odotteita. Työnohjauksella voidaan löytää omasta opettajuudesta sitä puolta ja niitä ominaisuuksia, joita inklusiivisessa opettajuudessa tarvitaan. Fokusr ryhmähaastatteluissa tämä esiintyi runsaina opettajien olemassa olevien taitojen löytämisen puheenvuoroina.

k666,63 ...vois ajatella et vois myöskiin auttaa löytämään sitä ehkä toisellaista opettajuutta...eli ittestä sitä toista niin sanotusti sitä toista opettajuutta toista puolta ehkä sitte sitä semmosta jota vaaditaan tavallaan semmosta yhteisyyöhön liittyvää.

k702,67 Ja varmaan aika tärkeetä se että nimenomaan opettajilla tulee semmonen kosketuskohta siihen että missä mä oon hyvä, minkä varaan mä voin rakentaa ja aina palata siihen et mul on tämä, koska se on niin arkea ja jatkuvasti se niitten tilanteitten hajoaminen ja ja ollaan vaikeitten asioiden kanssa ja yritetään koostaa lasta ja nuorta toimiin niis tilanteissa ja oppimaan.

k742,70 Voisko se jotenkin sen itsetuntemuksen lisääntymisen kautta että jos itsessään näkee niitä erilaisia puolia niitä asioita joissa on vähän heikompi ja huonompi ja niitä jotka on niitä osaamisalueita ja vahvuuksia ja kaikkee siltä väliltä.

Inklusiivinen opettajuus tuo opettajan ammattiin uutta mukanaan. Inklusioasenteen tukeminen ja kehittyminen ovat tärkeitä inklusiivisen opettajuuden tiellä. Työnohjauksella voidaan tukea tätä ammatillista muutosprosessia. Ainscown ja Milesin (2008) mukaan inklusio lähtee liikkeelle aikuisten käyttäytymisen muutoksesta. On tuettava opettajien käsitysten laajentumista siihen suuntaan, mitä inklusiivisilla järjestelyillä on saavutettavissa. Inklusiivisesta opettajuudesta selviytymisen tunnetta on myös vahvistettava. (Ainscow & Miles 2008, 31.)

Työnohjauksessa tapahtuva, asetetun tavoitteen suuntaan edistyminen vaikuttaa myös työnohjattavan persoonallisuuden kehittymiseen (Žorga 2007, 205). Muutostyössä on hyvä tarkastella

avoimesti toiminta- ja ajattelutapoja, jotta rakenteelliset muutokset johtaisivat aidosti toiminnan muuttumiseen (Tuomivaara ym. 2005, 97). Opetusalan henkilöstön valmiudet inklusiiviseen opettajuuteen ovat vielä kehittymässä. Tämä muutosprosessi koskettaa oman ammattipersonan lisäksi myös omaa persoona, siihen liittyvää ihmisiä ja yhdenvertaisuuskäsitystä. Työnohjauksen refleктоivan työtavan avulla tapahtuva omaan persoonaan liittyvä asioiden työstäminen auttaa työnohjattavia oivaltamaan, että opettaja pystyy kehittymään inklusion tiellä ja sitä kautta inklusioprosessiin sitoutuminen tulee aidosti mahdolliseksi. Vaikka luulisi, että erityisopettajat olisivat valmiimpia inklusioon, on kuitenkin esimerkiksi samanaikaisopettajuuden aloittaminen ollut monelle niin suuri ammatillinen muutos, että sen työstämiseen tarvittaisiin työnohjausta. Karten (2010, 147) muistuttaa samanaikaisopettajuuteen kasvettaessa, että kaikki muutokset ja suhteet tarvitsevat aikaa kehittymiseen. Tärkeää on muistaa myös työnohjauksen tuki uudenaikaiselle johtajuudelle, joka eritoten on uusiutumistyön edellytys.

Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimuksen tulosten perusteella oli havaittavissa, että opettajan pedagogisen ammattitaidon keskeiset osa-alueet, kuten vaihtelevat opetusmenetelmät, toiminnallisuus ja havaintomateriaalien käyttö, olivat opettajien tiedossa puheen tasolla, mutta ne eivät aina siirtyneet käytäntöön. Tarpeellisia taitoja ja tietoja listatessaan eräs opettaja oli todennut, että tärkeän tiedon ja taidon tiedostaminen ja tunnistaminen eivät taanneet vielä niiden siirtymistä opettajan toimintaan. Tunnistaminen ja tiedostaminen ovat alku oman orientaation ja toiminnan merkityksien muuttamiselle. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 134.) Työnohjaus voi olla yksi työtapa auttaa opettajia tässä tiedostamisessa ja muutosprosessissa.

Tuki ammatilliselle kasvulle

Tämä kategoria rajautuu opettajan ammatillisen kasvun tunnistamiseen. Työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta auttamalla uuden oppimisen tarpeiden tunnistamisessa. Fokusröhmähaastatteluissa esiintyi laajasti näkemys siitä, että ammatillinen kasvu rakentuu työnohjauksen avulla omaa opettajuutta tukien ja eteenpäin vieden.

k704,67 ...mä oon joltain kokeneelta työnohjaajalta oppinu semmosen hyvin simppelin ... mallin mitä mä oon näyttäny ittelle se on antanu paljo et meil on ...se persoonallinen minä ja tähän alkaa sit rakentua se osaaminen ja ammattitaito ja kaikki ne vahvuudet ja sit ku tulee niitä yllättäviä asioita niinku kokemattomalla ne monesti menee sinne minään asti, vanhempien halut tai sen oppilas saanu pois tolaltaan ja ottaa vallan käsiinsä et miten sit mä pärjään on sitä osaamista vaikka se meneekin välillä niin mä löydän sen takasin löydän ne vahvuuteni.

k750,71 ...tässähän se tulee et tuota mitä enemmän opettaja tekee työtään ja työnohjaaja ohjaa häntä näin ... eikö se toteudu siten tämä inklusiivisen opettamisen idea et aina on uusia ryhmiä mis on eri tavalla toimivia, eri tasolla ajattelevia ja ... opettaja aina niinkun joka uuden ryhmän kanssa harjottelee ja kasvattaa sitä inklusiivista tietouttaan.

k770, 75 ... autettas ... tavallaan niitä työyhteisön porukkaaki menemään niinku lähikehityksen vyöhykkeen yläreunalle kun me yritetään oppilaita erityisluokissa auttaa löytämään ... samalla tavalla niinkun et työnohjaus auttaa löytämään.

Työnohjaus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun. Ammatilliseen kasvuun kuuluu myös omien kehitystarpeiden tunnistaminen. Opettajista usein tuntuu, että valmiudet inklusiiviseen opettajuuteen ovat vielä aluillaan. Työnohjaus tarjoaa tällöin tukea inklusiivisen tietoisuuden kasvattamiselle, joka on hyvä lähtökohta ammatilliselle kasvulle ja sen myötä inklusiioasenteelle, inklusiivisen opettajuuden kehittämiseksi ja tavoitteelle kohti inklusiivista opettajuutta. Työnohjauksen avulla voidaan antaa aikaa inklusioprosessille, tarjota opettajalle yksilöllistä tukea inklusioprosessissa sekä herätellä tai ylläpitää kiinnostusta työhön ja työssä oppimiseen. Reflektointiprosessi työnohjauksessa mahdollistaa sen, ettei ammatillisessa kasvussa jäädä vain kokemusten tasolle, vaan kyetään rakentumaan eteenpäin.

Työnohjaaja tekee opettajan ammatillisen kasvun näkyväksi esimerkiksi kirjaamalla työnohjausprosessin kuluessa työnohjaustapahtumia muistiin ja palaamalla niihin yhdessä käsitellen

aika ajoin. Myös työnohjaajan antamat tehtävät auttavat työnohjattavia kuvan muodostamisessa ammatillisesta kasvustaan. Lopulta hyvin yksinkertaisetkin mallit voivat auttaa oman ammatillisen kasvun jäsentämisessä ja ymmärryksen saamisessa siihen, mikä työhön kuuluvasta muutoksesta kuuluu ammatilliseen kasvuun ja mikä johonkin muuhun.

Työnohjauksen tarjoama tuki ammatilliselle kasvulle lähtee liikkeelle opettajan omasta tietoisuudesta ammattitaitonsa suhteen. Työnohjausprosessia arvioitaessa voidaan arvioida ammatillisen kasvun tukemisen onnistumista. Jokainen opettaja tiedostaa sen, ettei yhdellä muotilla suunnitellulla ja vain yhdellä tavalla annettuun opetukseen tarvita laajaa ja syvää asiantuntijuutta. Opettaja on saanut koulutuksensa ja hänen ammattitaitonsa tulee esiin silloin, kun hän pääsee toteuttamaan asiantuntijuuttaan moninaisten oppijoiden joukossa ja etenkin niiden oppilaiden edessä, jotka eivät opi. (Willis 2007, 11.)

Tuki ammattiroolin hahmottamiselle

Tässä kategoriassa esiintyy inklusiiviseen opettajuuteen liittyvän työroolin monimuotoisuuden aiheuttama tarve rajata omaa työtä työnohjauksen avulla. Fokusryhmähaastatteluissa esiintyneiden käsitysten mukaan työnohjaus toimii inklusiivisen opettajuuden tukena piirtämällä rajoja opettajan ammattiroolin ympärille ja auttamalla perustehtävän määrittelyssä.

k277,24 Ja varmaan myös niinku se et mikä on riittävää...

k253,23 nähdä se joku semmonen oma keskeneräisyys.

k184,18 Ei tarvi olla asiantuntija kaiken aikaa.

Työnohjaus tukee inklusiivisesti toimivaa opettajaa oman ammattiroolin hahmottamisessa, mihin oma substanssi ulottuu ja milloin on syytä tukeutua muiden apuun. Ammattiroolin hahmottamiseen kuuluu myös pyrkimys tehdä riittävän hyvää työtä, jonka täytyy riittää. Opetusalalla on paljon ihmissuhdekuormitusta ja opettajan työ on yksinäistä. Lisäksi opettajan työ on vaativa asiantuntija-ammatti ja työn luonne on kiireinen.

Opettajuuden muuttumisen myötä voi tulla tunne ikään kuin yli-ihmisenä toimimisesta. Opettajan työn vitsaus on koettaa hallita ja osata kaikki asiat. Riittämättömyyden tunteen kanssa kamppailu on monelle arkipäivää. Oman haavoittuvuuden ja keskeneräisyyden tunnusteleminen sekä perustehtävän tarkistaminen työnohjauksessa on merkittävä apu inklusiiviseen opettajuuteen kasvettaessa.

Opetustyön on todettu muuttuneen vaativammaksi ja opettajia psyykkisesti kuormittavaksi. Työterveyshuolto on perinteisesti toiminut pyrkimällä vähentämään työkuormitusta yksittäisen opettajan kohdalla. Modernimpi näkemys työlähtöisestä työterveyshuollon lähestymistavasta auttaa koulun henkilöstöä kehittämään uusia toimintatapoja ja tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä yhteisöllisesti yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajien työ on siis enemmän yhdessä tekemistä. (Mäkitalo & Paso 2012, 104.)

Mahdollisuus oman työn arviointiin

Tämä kategoria kuvaa opettajan työn oman arvioinnin mahdollistumista työnohjauksen avulla. Useat fokusryhmähaastatteluihin osallistuneet opettajataustaiset työnohjaajat kokivat työnohjauksen merkitykselliseksi inklusiivisesti toimivan opettajan oman työn arvioinnin kannalta. Työnohjauksessa toimitaan etäällä opetustyön arkitilanteista, jolloin työtä pystyy arvioimaan avarakatseisemmin.

k228,21 että voi vähän peilata jonkun ulkopuolisen kanssa sitä.

k189,18 niin tuota tavallaan näkökulmia voi niinku peilata.

k232,21 vähä niinku sitä koko palapeliä kattoo etäämmältä.

Kouluarjessa saattavat monet käytetyt sanat johtaa väärin ymmärrykseen aikuisten välisissä tilanteissa, koska ei tiedosteta, mitkä arvot ja normit sanojan taustalla vaikuttavat. Työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta tarjoamalla mahdollisuuden reflektoida ja arvioida omaa työtä sekä tilanteita koulussa. Puhumisen tarve on opetusalan työlle ominaista. Keskustelun ja siihen liittyvän reflektointiprosessin avulla opettajan oma käytteoria sekä siihen

liittyvät arvot ja asenteet nousevat käsittelyyn ja opettajan oppimisen kohteeksi.

Työnohjaus työtapana tarjoaa puitteet oman työn arvioinnille, koska työnohjauksessa on oma työ keskiössä. Työnohjaaja antaa omalla toiminnallaan mallin oman työn tarkasteluun kauempaa. Mallin siirtyminen työnohjattavan omaksi, sisäistetyksi keinoksi on työnohjauksen merkittävää antia.

Seppälä-Pänkäläisen (2009, 162) tutkimuksessa osallistujat nimesivät opettajan vuorovaikutustaidot yhdeksi tärkeimmistä opettajan taidoista. Keskustelu on edelleenkin työnohjauksen eniten käytetty työmuoto. Työnohjauksessa käytettävillä työtavoilla voidaan tukea opettajan vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja ammatillisuudessa pysymistä.

Tuki haasteista selviämislle

Tässä kategoriassa keskitytään inklusiivisen opettajuuden mukanaan tuomien vaikeuksien tukemiseen työnohjauksen avulla. Vaikeuksien voittamiseen liittyvä työnohjauksen mahdollistama opettajien tukeminen tuli monipuolisesti esille opettajataustaisten työnohjaajien fokusryhmähaastatteluissa. Inklusiivisen opettajuuden kehittyminen sisältää myös epäonnistumisia, joita työnohjauksessa on mahdollisuus käsitellä sekä ottaa niistä opiksi luottamuksellisuudella ja työnohjaajan ammattitaidolla suojatussa tilassa.

k709,68 Se työnohjaus vois siinä auttaa myös että tavallaan haltuunottaa sitä inklusiivisuutta et ensin ollaan vaan siinä et ollaan tavallisten kilttien peruskoululaisten tai peruslapsukaisten kanssa saa tehdä sitä perusopettajan työtä ja sitte nää voi tuntua aluks nää haastavat lapset et ne on kaukana siitä mun omasta mukavuusalueesta ja heidän kohtaamisensa. Mut sitten sit ku niit kokemuksia tulee, niin ne asiat niinku muuttuu ja se se laajenee se oma kyky toimia, se mukavuusalue tavallaan niinku kasvaa. Et pystyy tavallaan hallitsemaan enemmän omaa työtään.

k680,65 ja sit tuota tavallaan niitten pettymysten osalta...vaikka niin tulee niinku takapakkia ja joku toinen sanoo, että enkö minä jo sanonu sitä, että kyllä tämä on tämä inklusiivinen koulu semmonen juttu, että ei meidän ois tähän pitänyt lähtä ollenkaan, niin niin tukee siinä, kun tulee epäonnistumisia, semmosia epäuskon kokemuksia välillä.

k753,71 Ja se niinku että se provosointi kun se tapahtuu työnohjaustilanteessa niin se on niinku turvallinen tilanne verrattuna siihen et sillen voi niinku...opettajana välttää sen konfrontaation siellä luokassa ja sen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa ku siit saahaan vaan kiinni siin työnohjauksessa

Kaikkien oppilaiden osallisuuteen tähtäävissä opetusjärjestelyissä opettaja kokee työssään uudenlaisia haasteita. Työnohjausprosessi tukee inklusiiviseen opettajuuteen kasvamista siten, että prosessinomaisuus hyödynnetään. Silloin ymmärretään, ettei ammatillinen kasvu voi olla lineaarisesti nousujohteista ja että välillä tulee takapakkeja. Opettajilla on haastateltavieni käsitysten mukaan tarve ja kirjoittamaton normi säilyttää kasvonsa työssään, minkä vuoksi he epäilevät inklusion onnistumista. Opettajan työtä ei voi kovin laajamittaisesti harjoitella luokan edessä. Kun opettaja tulee jaksamisensa rajoille, voidaan työnohjauksen auttamana etsiä omat persoonalliset voimavarat ja vahvuudet, jotka tiedostamalla jaksaa vielä työskennellä. Tunnetason purkaminen työnohjauksessa auttaa pitämään itsensä aikuisena ja ammattilaisena opetustyössä.

Työnohjaus voi tukea opettajuuden haasteissa selviämistä. Työnohjauksen avulla löydetään erilaisia näkökulmia ja toimintamalleja opetustyöhön, jolloin haasteet asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin ja tietoisuus pulmatilanteista selviytymiseen lisääntyy. Mikolan (2011, 242) väitöstutkimuksessa opettajat toivoivat kehityskeskusteluja systemaattisempaa tukea, muun muassa työnohjausta, ongelmatilanteiden selvittelyyn.

5.1.2 Työnohjaus yhteisöllisenä tukena

Kuviossa 9 esittelen keskeisimmät tuen alueet, kun työnohjaus toimii inklusiivisen opettajuuden yhteisöllisenä tukena opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan.

5.1.2 Työnohjaus yhteisöllisenä tukena				
Tuki yhteistyön tekemiselle	Tuki koulun toiminta-kulttuurin muutokselle	Tuki opettajan yksilöllisyydelle työyhteisössä	Tuki yhteisöllisen työotteen kehittymiselle	Tuki yhteiselle inklusiiviselle tavoitteelle

Kuvio 9. Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksesta yhteisöllisenä tukena

Tuki yhteistyön tekemiselle

Tässä kategoriassa kuvataan työnohjauksen tukea yhteistyön tekemiselle koulussa. Opettajataustaiset työnohjaajat toivat fokusryhmähaastatteluissa runsaasti esille inklusiiviseen opettajuuteen olennaisesti liittyvää yhteistyön tekemistä ja työnohjauksen mahdollisuutta tukea tätä yhteistyötä. Työnohjauksessa voi opetella yhteistyön tekemistä sekä tunnistaa siihen liittyviä kehittämis- ja resurssitarpeita.

k822,80 Jos aatellaan, et ... on tällöinen inklusiivinen koulu, niin ei siinä voi pärjätä et pelkästään itse suunnittelee, vaan siinä täytyy tehdä yhteistyötä toisten kanssa.

k225,21 ja sitte myös ne yhteistyösuhteet, et...muut opettajat ja se työyhteisö ja vanhemmat.

k786,76 ...et miten sitä yhteistyötä tehdään

Inklusiivinen opettajuus on yhteistyön tekemistä moneen eri suuntaan. Yhteistyöllä on mahdollista jakaa opettajan taakkaa. Työnohjaus tarjoaa tämän yhteistyön tekemisessä tukea opettajille huomioiden, että hiertymät ja ristiriidat kuuluvat samaan suuntaan menon opetteluun.

Opettajan voi olla vaikeaa pyytää konkreettista apua luokkaan, esimerkiksi koulunkäynninohjaajaa ohjausresurssiksi. Yhteistyön tekemisessä tapahtuvaa roolijakoa on mielekästä tarkastella työnohjauksessa, kuulla toinen toistensa työssä mietittyvät asiat ja samalla oivaltaa, miltä pohjalta toinen tekee töitä. Aikuisten kesken tapahtuva palautteenanto saattaa olla hankalasti hyödynnettävissä kouluyhteisössä ilman ulkopuolista ohjausta. Työnohjaus ohjauksellisenä työtapana tukee yhteisöllistä koulukulttuuria (vrt. Aderibigbe 2013, 73).

Ideoiden jakaminen ja yhteinen suunnittelu auttavat työn tekemistä rinnakkain. Työnohjausta on käytetty opetuslalla esimerkiksi kriisiytyneen tilanteen selvittelyyn työyhteisössä. Työnohjauksessa tapahtuva opetus- ja oppimistilanteisiin liittyvien kysymysten ja ajatusten jakaminen yhteisesti herättää keskustelua ja edesauttaa työnohjaukseen osallistuvien ammatillista kehittymistä (vrt. Silva & Dana 2001, 320).

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 127) toteaa opettajien koulutuksen kehittäneen yhteistyötaitoja, mutta ei työn tekemistä moniammatillisesti. Työnohjaus voisi täydentää opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksissa saatuja taitoja tarjoamalla mahdollisuuden harjoitella moniammatillisen työn tekemistä.

Tuki koulun toimintakulttuurin muutokselle

Tässä kategoriassa ilmenee työnohjauksen tuki koulun toimintakulttuurin muutokselle. Opettajataustaiset työnohjaajat pitivät koulun toimintakulttuuria keskeisenä inklusiivisen opettajuuden kehittymisen kannalta. Työnohjauksen avulla voidaan tarjota hallittu tuki koulun toimintakulttuurin muutokselle ja sitä keskeisesti kannattelevalle johtajuudelle.

k665,63 Just se, kun sitä kohti pyritään, niin se ...Sehän tarkoittaa sitä, että koulu on muutostilassa, et se työnohjaushan on sitä muutoksen ... tukemista tai että

selviää muutoksesta tai...muutoksen myllerryksestä selviämistä, niitten läpi menemistä ja sen ymmärtämistä että niit muutoksia tarvitaan että päästään siihen.

k701,67 ...siinä sen toimintakulttuurin luomisessa että miten sen oman työnsä tavallaan niinku rakentaa.

k685,65 toi on just hirmu tärkeä, ... just mikä siihen omaan yhteisöön sopii, just tuo on hirmu olennainen ... varmaan työnohjauksella ois siinä iso merkitys.

Työnohjaus tarjoaa merkittävää tukea koulun toimintakulttuurin muutokselle. Työnohjaus tarjoaa pelkistetyimmillään tavan päästä puhumaan asioista. Oman opettajuuden kehittyminen yhdessä toisten kanssa kohti inklusiivista opettajuutta hyötyy työnohjauksesta kehittämisvälineenä. Oman työn rakentuminen alkaa koulun toimintakulttuurista käsin. Työnohjaus tarjoaa tukea koulun uusille käytänteille, esimerkiksi samanaikaisopettajuuden kehittämiselle koulussa. Vinkit kouluarkeen on kuitenkin sovittava oman koulun näköisiksi.

Johdon työnohjaus on myös tärkeä huomioida inklusiivista opettajuutta yhteisöllisesti tuettaessa. Inklusiiokehityskin tulisi saada rajattua tavoitteellisesti johonkin uomaan, jotta kehittämissyö ei leviäisi ja muuttuisi henkilöistä riippuviksi itsensä toteuttamisyrykimyksiksi yhteisöllisen kehittämisenäkemyksen sijaan. Koulu organisaationa voi toimia muutostyössä itseohjautuvasti ja rehtorijohtoisesti. Ulkopuolinen ammattilainen, esimerkiksi työnohjaaja muutoksen tukijana, voi olla merkittävä tuki koulun toimintakulttuurin muutokselle. (vrt. Tuomivaara ym. 2005, 99.)

Inklusiiofilosofian tulee juurtua koulun toimintakulttuuriin, jotta se koskettaa kaikkia lapsia ja koko kouluyhteisöä. Inklusiivisen koulun kehitys liittyy vahvasti johtajuuteen, koska inklusiivisen koulukulttuurin muutoksessa on kyse paradigmatazon muutoksesta. Vain osallistava ja yhteistoiminnallinen, oppivaa ja erilaista osaamista arvostava johtamiskulttuuri voi antaa inklusiiofilosofian toteutumiselle pysyvän sijan. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171.) Työnohjaus voi olla tukemassa tätä inklusiivista johtamiskulttuuria koulussa.

Tuki opettajan yksilöllisyydelle työyhteisössä

Tämä kategoria rajautuu kuvaamaan työnohjauksen tukea opettajan yksilöllisyydelle työyhteisössä. Opettajataustaiset työnohjaajat pitivät tärkeänä jokaisen opettajan ainutlaatuisuuden huomioimista kouluyhteisön inkluusioprosessin keskellä. Työnohjaus antaa tilaa inkluusiivisen opettajuuden kasvamiselle yksilöllisistä edellytyksistä käsin.

*k688,66 siinä tulee sitte se kuulluksi tuleminen
työnohjausryhmässä mikä on hirmu tärkeä ne helposti
siellä koulun kiireessä jää sitten... ehtii ainaki joitaki
ajatuksia siellä saa niinku tuntee sen että minua
kuunnellaan kun siedetyksi tuleminen*

*k689,66 Ehkä se ois myös siinäki mielessä, jos aattelee et
niinkun rohkenis olla niinkun entistä aidompi omana
itsenään*

*k716,68 Niin sitte se on aika vaativaa työnohjaajalle löytää
se oikee taso puhua ja ja löytää se ihmisen ... tavallaan
alkaa rakentamaan sitä varsinki jos ryhmässä on erilaisella
kokemustaustalla olevia ihmisiä...*

Inkluusiivisesta opettajasta ei ole olemassa ja ei ole tarkoitukseen tulla prototyyppiä, vaan jokainen opettaja saa kehittyä oman ammattidentiteettinsä mukaisesti. Työnohjaus tukee tässä opettajan yksilöllisessä kehittämisessä työyhteisön keskellä. Työyhteisötaitojen kehittyminen osana omaa opettajuutta on työnohjauksen merkittävää antia ja hyöty tästä kohdistuu lopulta yksilölle itselleenkin.

Itsetiedostamisen taidot kuuluvat vuorovaikutustaitoihin ja niiden kautta voi arvioida omaa sosiaalisuuttaan. Työnohjauksessa usein pätevät sanat: saat niin paljon kuin annat. Joskus työnohjauksen tuloksena on tiedostaa oman työuransa suunta ja tehdä päätös esimerkiksi osa-ajaeläkkeelle jäännistä, kun muutostyöhön ei enää löydy sitoutumista ja osaamisen muunteluun ei ole riittävästi voimia.

Kun omat kokemukset altistetaan reflektiolle sekä kysymysten ja vastausten etsimiselle, tarkoittaa se inkluusiopedagogiikan, inkluusiivisen oppimisympäristön ja inkluusiivisten rakenteiden ja käytänteiden kehittämistä ja todellista käyttöönottamista. Koululuokan ja koko

koulun toimintakulttuurin tarkempi tarkastelu voi aiheuttaa henkilökohtaisia hämmennyksen tunteita opettajassa. Tämä asettaa omat vaatimuksensa myös johtajuudelle ja johtamisen tavoille. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 206.) Työyhteisön asenteiden tueksi tarjottava tietoon ja tunteeseen nojaava työnohjaus vie inklusiivista opettajuutta kohti yhteistä ymmärrystä (vrt. Zhou 2013, 220). Reflektioon altistuminen on työnohjauksen keskeistä toimintaa. Siksi työnohjaus voi olla kanssakulkijana tässä opettajan inklusiiviseen kouluun tähtäävässä reflektioaltistusprosessissa ja tukemassa organisaatorakenteen toimivuutta johtajuutta myöten.

Tuki yhteisöllisen työotteen kehittymiselle

Tämä kategoria rajautuu yhteisöllisen työotteen kehittymiseen työnohjauksen tuella. Yhteisöllinen työote kysyy suuressa määrin asennetta, mutta siihen on työyhteisössä mahdollista kasvaa. Inklusiivisen opettajuuden vahvistuminen tapahtuu yhteisöllisenä työnä. Tätä työtä työnohjaus voi tukea opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan.

k724,69 Ja kyllähän toimiva työnohjaus sillon ku se ihmiset jotka työskentelee samal työpaikal rakentaa sit kaikel taval etteppäin sitä hyvinvointii niitten ihmisten kesken

k736,70 Ja luultavasti tämä työyhteisö niinku alkaa kehittyä niin tämä vastarannan kiiskiki joutuu johonki suuntaan siirtymään vaikkei se olis mukanakaan siinä.

k715,68 Et isetuntohan voi heitellä, koska niinku ei olla siinä mukavuusalueella jatkuvasti vaan sillai hetkittäin ...se on niinku sitä ryhmän kasvua ja tavallaan löytää sitte paikkansa.

Opettajan työtä on totuttu tekemään itsenäisesti. Inklusiivisen koulukulttuurin edellyttämää yhdessä tekemistä voi oppia työnohjauksen avulla. Työnohjaus tarjoaa myös mahdollisuuden vertaistukeen. Työnohjauksen on oltava kuitenkin riittävän pitkäkestoista, jotta oman ja työyhteisön muutoksen huomaisi.

Koulussa työtään tekevät ihmiset lopulta tekevät inklusiivisen koulun. Mitä paremmin he tutustuvat toisiinsa, esimerkiksi työnohjauksen avulla, sitä laadukkaampaa heidän yhteistyönsä todennäköisesti on. Ammatillinen kasvu ryhmässä ja työpaikan hyvinvoinnin rakentuminen perustuvat usein yhteisölliseen työotteeseen.

Jyrkiäisen (2007, 155) väitöstutkimuksessa verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöiksi erottuivat yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivinen asiantuntijuus. Tutkimuksen mukaan tunne kollektiivisesta asiantuntijuudesta merkitsi koulujen sisäisen, koulujen välisen ja moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä sekä hallinnon rajojen rikkoontumista. Yhteisölliset työskentelytavat ja kohtaamiset kannustivat koulujen toimijoita työnsä kehittämiseen, mahdollistivat oman koulun toiminnan peilaamisen, arvioinnin ja koulun toimijoiden asiantuntijuuden näkyväksi tekemisen. Kouluissa alettiin myös havaita muiden pedagogista osaamista, keskustella avoimesti ja käsitellä työhön liittyviä ristiriitoja. (Jyrkiäinen 2007, 7–8.) Työnohjaus mahdollistaa koulun työyhteisölle samansuuntaisia asioita työnohjaajan ja työnohjausprosessin toimiessa koulun yhteisöllisen työotteen kehittämisen tukena.

Inklusioprosessin perusta osallistavassa koulussa on työskentely kasvatuksellisissa, yhteistoiminnallisissa ja moniammatillisissa tiimeissä. Koulun aikuiset tekevät yhteistyötä, joka tarjoaa yhdessä oppimisen ja luovan ongelmanratkaisun mahdollisuuksia työstä nouseviin haasteisiin. Yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen koulun aikuisten työkalutuurina antaa suuren tuen oppijoiden moninaisuuden kohtaamiseen. Myös työskentely yhdessä lasten vanhempien kanssa edistää inklusiota. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 168.) Työnohjaus voi olla edistämässä aikuisten yhteistoiminnallisuutta koulussa.

Tuki yhteiselle inklusiotavoitteelle

Inklusiivinen opettajuus on tavoite, jota kohti nykyopettajuudessa kuljetaan. Tähän tavoitteeseen pyrkiminen on koko kouluyhteisöä koskettava asia. Fokusryhmähaastatteluissa esiintyneiden opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan työnohjaus vie koulun henkilöstöä kohti inklusiivista koulua. Työnohjauksen

tavoitteellisuus ja siinä kehittyvä yhteisöllisyys tukevat tätä eteenpäinmenon prosessia.

k206,19 Ja siitä tulee yhteinen tavoite, koska silleen ne pelisäännöt, yhteinen tavoite mihin ollaan menossa...

k258,23 ...tavallas me ollaan tämmöses työs ja me ollaan samassa venees ja täs nyt yritetään ja päästään jollain taval koko ajan eteenpäin.

k499,46 ...inklusiivisia edellytyksiä on tietyllä tavalla se, että voi olla niinku sellanen yhteinen fokus olemassa.

Työnohjaus tukee opetushenkilöstön yhteistä tavoitetta kohti inklusiota. Työnohjaus mahdollistaa asioiden yhteisen jakamisen ja prosessi antaa ikään kuin lisääikaa ammatilliseen kasvuun. Vapaaehtoisuus työnohjauksessa ilmenee myös omana haluna kehittyä opettajana sen sijaan, että tyydyttäisiin vain purkamaan asioita.

Työnohjauksen avulla voidaan löytää yhteinen ymmärrys inklusioon. Koko kouluyhteisön tulisi päästä samaan ajatusmaailmaan inklusiokäsitteestä ja sen merkityksestä. Työnohjaaja voi aluksi keskittyä niihin henkilöihin, jotka ovat valmiimpia ja antaa sulatteluaikaa myös ”*vastarannan-kiiskelle*”, joka lähtee mukaan myöhemmin.

Opetuksen toimijoiden keskuudessa ollaan hämmentyneitä niistä toimista, joita täytyy tehdä koulutuspolitiikan ja opetuksen käytäntöjen muuttamiseksi inklusiivisen opetuksen suuntaan (Ainscow & Miles 2008, 16). Työnohjaus koulun toimintakulttuurin muutoksen tukena on aivan olennainen tukitoimi yhteisölliselle opettajuudelle, sillä inklusion kehittyminen kouluissa ilmenee epävarmuutena, ristiriitaisina käsityksinä ja sekaannuksina. Inklusiivinen ajattelutapa edellyttää kaikilta opetustoimen toimijoilta oman tulevaisuuden ammattiroolin uudelleenahmottamista ja käytänteiden muuttamista osaksi hyvää yleistä opetuksen tukijärjestelmää. (Ainscow & César 2006, 236.) Mackenzie (2011) raportoi Iso-Britanniassa tehdystä koulunkäyntiavustajien inklusioasenteisiin kohdistuneesta tutkimuksesta, jonka mukaan koulunkäyntiavustajien koulutusta on suunniteltava siten, että he oppivat suuntaamaan avustamisen rooliaan koko koulun tasolle kuin että tuen kohdistaisi vain yksilöön. Tämä on

olennainen osa koko koulun tasolla tapahtuvaa yhteisöllistä, inklusioedellytyksiä edistävää kehittämistyötä. (Mackenzie 2011,70.)

5.2 Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteet

5.2.1 Työnohjauksen periaatteet

Kuviossa 10 esittelen inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen merkittävimmät periaatteet opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan.

5.2.1 Työnohjauksen periaatteet				
Tiedostetaan ja huomioidaan muut läheiset työmuodot	Ei sitoutumista tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen	Työnohjaaja voi olla muu kuin opettaja	Suunnitelmallinen työnohjauksen sisältö ja tavoite	Työnohjauksen säännöllisyys ja riittävä pitkäkestoisuus

Kuvio 10. Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksen periaatteista inklusiivista opettajuutta tuettaessa

Työnohjauksessa tiedostetaan ja huomioidaan muut läheiset työmuodot

Tämä kategoria kuvaa opettajataustaisten työnohjaajien suhtautumista muihin ohjauksellisiin työtapoihin inklusiivista opettajuutta tuettaessa. Opettajataustaiset työnohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että työnohjaaja osaa ohjata opettajia oikeanlaisen tuen äärelle. Työnohjaus ei ole sopiva tukimuoto kaikkiin tarpeisiin ja tilanteisiin.

k324,28–29 Ja yhtälailla se voi tosiaan myöhemmin niinku matkan varrella niinku tulla kyseenalaiseks, että pitäskö täs, pitäskö vaihtaa joksku muuks...

*k298,26 et tavallaan siirtää niitä asioita tai koulun
käytänteitä uudelle opettajalle, niin ne ois, ne olis ehkä
sellasia niihin niinku mentorointi esimerkiks sopis*

*k281,24 mahdollisimman varhain siis jo mä en koskaan jäis
oottamaan mitään ongelmatilanteita tai siis silleen että kun
asiat on jo ääripisteissä tai siellä jo hirvee nuotio palaa
jossain...silloin ... on vaan semmost pientä sammuttelua, jos
siihen otetaan jotain tuota näitä mentorointia ja muita
tapoja et tavallaan jo silleen niinku ennaltaehkäsevästi jos
vois sanoo*

Mentorointi on erittäin käyttökelpoinen silloin, kun pitää esimerkiksi siirtää koulun käytänteitä uudelle opettajalle. Mentoroinnissa ikään kuin ajetaan uusi ihminen sisälle jo olemassa oleviin asioihin. Sen sijaan lyhytkestoiset ja nopeaan ratkaisuun tähtäävät tuen muodot ovat lähinnä coachausta. Coachaus on sopiva työmuoto esimerkiksi projektin tukemiseen.

Työnohjauksen hyvään etiikkaan kuuluu se, että työnohjaaja osaa arvioida, tarvitaanko työnohjausta vai jotain muuta työtapaa. Työnohjaajan tulee nähdä myös muiden, lähellä olevien työtapojen mahdollisuudet ja ohjata tarvittaessa käyttämään niitä inkluusiivista opettajuutta tuettaessa. Työnohjaukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista, vaikka se olisi ainoa tarjolla oleva tukimuoto.

Opettajien työnohjauksen on mielletty olevan lähellä opettajien täydennyskoulutusta. Muutostyön mahdollistumiseksi tarvitaan erilaisia vaihtoehtoja opettajan työn tueksi. Opettajien täydennyskoulutuksessa voidaan omaksua uusia ratkaisumalleja sekä pohtia työhön liittyvää taitojen ja työn vaatimusten eroa. (Ojanen 1985, 226–227.) Resurssien vähetessä samat henkilöt toimivat usein sekä kouluttajan että työnohjaajan tehtävissä organisaatioissa. Kouluttajatehtävissä toimivan työnohjaajan on tiedostettava näihin kahteen rooliin kohdistuvat erilaiset odotukset. (Keskinen 1996, 93.)

Ei sitoutumista tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen

Tässä kategoriassa opettajataustaiset työnohjaajat ilmaisevat käsityksensä siitä, että inkluusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen tulisi välttää tiukkaa sitoutumista johonkin tiettyyn teoreettiseen

lähestymistapaan. Fokusryhmähaastatteluissa esitettiin näkemys, jonka mukaan inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen on oltava teoreettiselta viitekehykseltään riittävän avoin ja laaja. Työnohjattavien kasvun mahdollistaminen ja työnohjauksellisiin tarpeisiinsa vastaaminen muovaavat ja auttavat hakemaan työnohjauksessa tarvittavaa viitekehystä.

k606,56 Et se että minkälainen viitekehys sillä on, niin sillä ei oo niinkään väliä.

k610,56 jos mä olen niinko...kauheen tarkasti jonkun tietyn niin sanotun koulukunnan edustaja, niin sitten välttämättä ei kykene kuulemaan, mitä joku sanoo...jos mä saisin vain yhenlaiset korvalaput ja yhentyypiset viestit menee läpi.

k627,59 Myöski sit...et työnohjaaja on neutraali.

Teoreettisista lähestymistavoista fokusryhmähaastatteluissa mainituiksi tulivat ratkaisu- ja voimavarakeskeinen, konstruktivistinen, kokemuksellisen oppimisen ja systeeminen lähestymistapa. Opettajataustaisten työnohjaajien kollektiivisten käsitysten valossa työnohjaajan pitäisi olla sitoutumatta vain yhteen teoreettiseen viitekehykseen. Samalla tavoin kuin inklusiivinen opettajuus edellyttää avarakatseisuutta oppilaiden monitarpeisuuden kohtaamisessa tarvitsee tällaista opettajuutta tukeva työnohjaaja laajaa perspektiiviä työnohjaustyölleen. Ihmisen arvostus ja kunnioitus työnohjaajan työn taustalla ovat tärkeänä viitekehyksenä inklusiivista opettajuutta tuettaessa. Yleisihmisyyys ja arvostavan vuorovaikutuksen ilmapiiri sekä työnohjattavan kuulluksi tuleminen ovat tärkeitä opettajuuden tukemisessa.

Työnohjausprosessin aluksi voi olla muutama kokeileva tapaaminen, jotta voidaan tunnustella sekä työnohjaajan että työnohjattavien viitekehyksen ja toimintatapojen yhteensopivuutta ennen kuin tehdään päätös työnohjausprosessiin ryhtymisestä. Tässä prosessissa on eduksi sellainen teoreettinen tieto, joka auttaa ymmärtämään oppilaiden kasvua, ryhmää, kouluorganisaatiota ja johtamista. Työnohjaajan tulee olla sinut inklusiiofilosofian kanssa ja myös tiedostaa sitä kohtaan esiintyvä vastustus. Niinpä inklusiivista

opettajuutta tuettaessa työnohjaajan on välillä oltava näkymättömänä sivussa, jotta opettajien oman käyttöteorian rakentumiselle jää tilaa.

Työnohjaaja voi olla muu kuin opettaja

Tässä kategoriassa kuvataan, millainen ammattitausta inklusiivista opettajuutta tukevalla työnohjaajalla voi olla. Opettajataustaisten työnohjaajien mielestä inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen työnohjaajan ei tarvitse olla opettaja. Toisen ammattikunnan edustajalla voi olla avarakatseisempi lähestymistapa.

k592,54 En oo ollenkaan varma et sen tarviis olla mikään opettajatausta.

k561,52 Ainakkii mitä itse on saanu työnohjausta niin erilaisen koulutuksen saaneilta ihmisiltä niin jokaisessa niissä niinku on ollu semmonen oma viehätöksensä et aattelee että voi, miten kiva että tuonkin huomaa kysyä ...

k551,51 Tietenki se että ei oo opettaja niin ...se voi avata semmosia aika virkistäviäkin näkökulmia ja semmosia aivan toisellaisia, kun mitä on niinku opettajatyöyhteisössä, mihin on totuttu

Opettajataustaisesta työnohjaajasta voi olla etua inklusiivista opettajuutta tuettaessa, koska hän tietää, mistä puhutaan. Ei-opettajataustainen työnohjaaja saattaa nähdä laajemmin ja monipuolisemmin asioita ja osaa ehkä kysyä niitä epätavallisia kysymyksiä, joita kuitenkin inklusiivisen opettajuuden kehittämiseen tarvitaan. Koulutyön ulkopuolelta tuleva henkilö voi tuoda arvovaltaista näkökulmaa työnohjaustilanteeseen, mutta etukäteistyöskentely eli perehtyminen kouluasioihin ja asioista selville ottaminen on tarpeen. Toisaalta voi ajatella niin, että työnohjattavalle on raskasta selostaa ulkopuoliselle juurta jaksain koulutyöhön liittyviä asioita, mutta toisaalta juuri siinä voi tulla ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellisia näkökulmia esiin.

Inklusiiviseen opettajuuteen tukevana työnohjaajana onnistuminen on lähinnä kiinni persoonasta ja työnohjaustaidoista: löytämiseen mahdollistava, ei-kahlitseva, utelias ja avarakatseinen ovat työnohjaajan

tärkeitä ominaisuuksia. Työnohjaaja ei voi olla tietyllä tapaa perässä kulkija, vaan hänen on mieluummin oltava askel edellä. Tietoisuus työnohjattavan kokemuksista ja oppimisesta syntyy vuorovaikutuksessa. Opettajataustainen työnohjaaja saattaa joskus olla niin tuttu henkilö, että jo se muodostaa esteen työnohjaussuhteen muodostumiselle.

Suunnitelmallinen työnohjauksen sisältö ja tavoite

Tämä kategoria korostaa työnohjauksen suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta inkluusiivista opettajuutta tuettaessa. Opettajataustaiset työnohjaajat pitivät tärkeänä työnohjauksen tavoitteen asettamista ja työnohjausprosessin edetessä tapahtuvaa tavoitteen suunnassa pysymistä. Tavoitteellisuus palvelee inkluusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta myös siten, että työnohjattavat tietävät, mihin he voivat käyttää työnohjausta.

k26,8 ...mul on jääny just se kysymys siitä, ...mitä he tarvitsee työnohjauksessa et mitä se on.

k682,65 ...ja siinä ois niinku se teema, joka siinä niinku kantaa sitte.

k730,69 ...siin olis must tärke se sellanen perustelu sille, koska se voi muuten herättää semmosta, mikä työnohjaus, jos on semmonen, joka ei oo tottunu käymään.

Inkluusiivista opettajuutta tukevassa työnohjauksessa on mietittävä, mikä on työnohjauksen tavoite ja mitä tarkoitusta varten juuri tähän työnohjausprosessiin on ryhdytty. Työnohjattavien kouluorganisaatiossa toimivien henkilöiden käsitys työnohjauksesta vaikuttaa työnohjauksen järjestymiseen ja prosessin hyödyntämiseen. Työnohjaajan ja työnohjattavien on hyvin tärkeää yleensäkin tiedostaa työnohjauksen käytettävyys sekä mahdollisuudet, ja sen perusteella harkittava, onko työn tukemiseen tarvittava menetelmä juuri työnohjausta.

Inkluusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen työnohjaajat tarvitsevat koulutusta ja työnohjausta fokusryhmähaastatteluissa esiintyneiden käsitysten mukaan. Luottamuksellisen työnohjaussuhteen syntyminen ja työnohjaajan ymmärrys ryhmadynaamisista ilmiöistä ovat ensiarvoisen tärkeitä.

Työnohjauksen säännöllisyys ja riittävä pitkäkestoisuus

Tässä kategoriassa ilmenee opettajataustaisten työnohjaajien käsitys inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen säännöllisyydestä ja riittävän pitkstä kestosta. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen on oltava säännöllistä ja riittävän pitkäkestoista, jotta sen tarjoama tuki mahdollistuisi ja näyttäytyisi aitona oppimisprosessina työnohjattaville. Opettajataustaiset työnohjaajat toivat fokusryhmähaastatteluissa runsaasti esiin kannanottoja säännöllisen ja pitkäkestoisen työnohjauksen puolesta.

k479,44 ...tää tämmönen kasvuprosessi niin et sehän vie resurssia se vie aikaa...jos opettaja tavoittelee jotaki tällasta ja hän haluaa siihen ohjausta, niin se vie aikaa, se vie kertoja...

k418,39 sen pitäis olla ainaki niinku ... säännöllistä ja riittävää niinku kestoltaan että kylhän se opettaja tarvitsis sitä tukea sen koko... toimintakauden alusta loppuun.

k350,32 ...sillä lailla tietyin väliajoin et tota ei kuitenkaan ihan liian pitkä väli mitä se voisi olla.

Inklusiivinen opettajuus ja yhteinen ymmärrys inklusioon ei kehity hetkessä. Niinpä sitä tukevan työnohjauksenkin olisi oltava pitkäkestoista (ehdotettu muun muassa kahta vuotta), jotta jotain pääsee oikeasti kehittymään. Alkuvastusteluun ja orientaatioon kuluu aina jonkin verran aikaa. Työnohjauksen järjestymisen vähintään neljän viikon välein pitää prosessin käynnissä. Pitkäkestoisessa työnohjauksessa reflektointiprosessi mahdollistuu ja työnohjattava huomaa, kuinka oma ajattelu muuttuu. Oman oppimisprosessin oivaltaminen on voimaannuttava tekijä työssä.

Työnohjauksen säännöllisyys ja pitkäkestoisuus edellyttävät resurssointia sekä työnohjaukseen sinällään että myös opettajien mahdollisuuteen saada työnohjausta työaikana. Tähän ehdotettiin käytettäväksi esimerkiksi veso-korvattavuutta, yt-aikaa (opettajien yhteissuunnitteluaika) tai oppilaiden tet-jaksoilta (työelämään tutustuminen) vapautuvia tunteja. Koulutyön lomat ja lukuvuoden rytmitys on otettava huomioon työnohjausjärjestelyissä.

5.2.2 Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen käytännön toteutus

Esittelen kuviossa 11 keskeisimpiä piirteitä inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen käytännön toteutuksesta opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan.

5.2.2 Työnohjauksen käytännön toteutus			
Monipuolisten menetelmien käyttö	Työnohjattavan tarpeet menetelmän valinnassa	Työyhteisön työnohjaus	Kaikki työnohjaus-kokoonpanot vaihtoehtoina

Kuvio 11. Opettajataustaisten työnohjaajien käsitykset työnohjauksen käytännön toteutuksesta inklusiivista opettajuutta tuettaessa

Monipuolisten menetelmien käyttö

Tässä kategoriassa opettajataustaiset työnohjaajat ilmaisivat sen, että inklusiivista opettajuutta tukevassa työnohjauksessa tarvitaan monipuolisia menetelmiä. Useat opettajataustaiset työnohjaajat olivat inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen toteuttamisessa monipuolisten menetelmien kannalla. Menetelmien monipuolisuus vastaa opetustyön moninaisiin tarpeisiin.

k519,47 Mä aattelin sillai et ihan kaikki keinot käyttöön.

k487,45 ...jos aattelee et ryhmässä on kaikenlaisia oppilaita niin se niinku et voiko silloin työnohjauksessa olla käyttämättä monipuolisia menetelmiä...et mitä se tarkoittaa jos opettaja itse ei ole sit avoin erilaisille menetelmille siinä et pystyykö hän sit käyttään niitä siellä työssäkään vai onko siinä omalla niinku tämmösellä mukavuusalueella siinä.

k411,37 ...noista menetelmistäkin...niittenkin täytyy olla sitten sellasia, että tosiaan jokaselle jotakin vähän, et yks innostuu yhdestä ja pääsee oikeuksiinsa siinä ...että sehän se ois tärkeätä, että työnohjaajalla ois repullinen niitä.

Työnohjauksessa käytettävät monipuoliset menetelmät palvelevat inklusion ideaa monenlaisten menetelmien käyttöönotossa. Monipuolisten menetelmien käytön omaksuminen on toisaalta työnohjaajan kasvun paikka ja toisaalta työnohjattavien valmiuksien tunnustelemista menetelmien käyttäjänä. Esimerkiksi toiminnallisten menetelmien käyttöön työnohjaajan olisi hyvä saada lisäkoulutusta.

Eri asiat vaativat työnohjauksessa erilaisia menetelmiä. Opettajataustaiset työnohjaajat mainitsivat tässä ohjauksen alueella suosivansa toiminnallisia, ratkaisukeskeisiä ja visuaalisia menetelmiä sekä ryhmässä tapahtuvaa jakamista keskustellen. Riittävän laaja menetelmätarjotin työnohjauksessa mahdollistaa inklusiivisen opettajuuden moniulotteisen tukemisen. Kokemus moninaisuudesta työnohjauksessa voi siirtyä moninaisuuden hallintaan opetustyössä. Universal Design for Learning tarjoaa periaatteet opetussuunnitelman muuttamiseksi joustavaksi sekä kaikenlaiseen oppimiseen ja kaikenlaisille oppilaille sopivaksi. UDL:n tarkoituksena on tarjota vaihtoehtoja, ei etsiä yksittäisiä ratkaisuja kaikille. (Lancaster 2011, 3.) Kaikki oppilaat ansaitsevat sosiaalisen tasa-arvon koulussa kaikkine vahvuuksineen ja heikkouksineen (Hitchcock & Stahl 2003, 52). UDL:n tekee tärkeäksi sen näkeminen perustavaa laatua olevana opetuksellisenä lähestymistapana. Sen hyödyt ovat mahdollisuus sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaille ja opettajille. (Jiménez, Graf & Rose 2007, 42.)

Työnohjattavan tarpeet menetelmän valinnassa

Tämä kategoria kuvaa työnohjattavan tarpeiden määrittelevän inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen menetelmävalintaa. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen käytännön toteutuksessa opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan tulee huomioida työnohjattavan tarpeet ja suunnata työnohjaus menetelmineen sen mukaan. Työnohjauksen yksi tehtävä on selvittää työnohjattavien tarpeet.

k359,33 sehän vähä riippuu ihmisestäki, millaista se haluaa...väittäisin että mitä on valmis niinku ottamaan ja pystyy ottaan...ja haluaa ja mistä hyötyy.

k397,36 Kaikkien persoonien kauttahan se lähtee ja lähetään kehittämään semmosen yhteisen etsimisen ja löytämisen kautta...

k365,33 Siin täytyy tuntosarvet pitää vaan niinku koholla että et mitä millonkin on ja mikä on fiilis.

Työnohjaajan hyvää ammattitaitoa on huomioida työnohjattavien tilanne ja tarpeet työnohjauksessa käytettävien menetelmien suhteen. Inklusiivista opettajuutta tuettaessa ryhmältä voi kysyä, millä menetelmällisellä lähestymistavalla he haluaisivat asiaa työstettävän. Eri ihmiset hyötyvät erilaisista lähestymistavoista ja tietyt asiat täytyy käsitellä toisella tavalla kuin toiset.

Menetelmävalinta riippuu siitäkin, missä kohtaa työnohjausprosessia tai opettajuutta ollaan menossa. Liikkeelle lähtö tapahtuu persoonien kautta, jolloin yhteisen etsimisen ja löytämisen avulla syntyy motivoituminen yhteiseen oppimiseen ja muutokseen. Opettajan asettama tavoite työnohjaukselle ja se, mitä hän haluaa käsiteltävän työnohjaustilanteessa, ohjaavat työnohjaajaa työskentelymenetelmän ehdottamisessa.

Työyhteisön työnohjaus

Tässä kategoriassa tulee esiin opettajataustaisten työnohjaajien näkemys työyhteisön työnohjouksen merkityksestä inklusiivista opettajuutta tuettaessa. Työyhteisön työnohjaus oli opettajataustaisista työnohjaajista suuren osan ehdotuksena inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjouksen toteuttamistavaksi. Työyhteisön työnohjouksessa kehitetään koko koulun toimintakulttuuria inklusiivisuuden suuntaan.

k540,50 Mä nappaan heti sen, että mä lähtisin työyhteisöstä, jos tätä ideaa yritetään rakentaa koulun sisälle, niin se olis työyhteisön työnohjausta.

k514,47 Täs tietyst se työyhteisötyönohjaus ...työyhteisön kanssa työskentely vois olla sellanen mitä kannattas ajatella.

k507,46 ...jos tehään inklusiivista koulua, niin tarvittas sitä koko työyhteisön työnohjaustakin sitten riippuen sitten missä vaiheessa se on, onko se alkamassa toimintaa vai paljo pitemmällä, et sekin aika paljo sanelee sen, mikä vaihe on meneillänsä. Uuven aloittamisessa tarvitaan ihan koko yhteisön semmosta.

Kun inklusio nähdään koko koulun kehittämistavoitteena, on työyhteisön työnohjaus tarkoituksenmukainen toteutustapa. Työyhteisötasolla on yhteinen tavoite saavutettavissa, ja työnohjauksen ohjaamasta kehitymisprosessista voisi jokainen osallistuja saada myös konkreettisia eväitä omaan työhönsä.

Ihmissuhteet, jaksaminen ja yhteiset pelisäännöt ovat usein työyhteisön työnohjauksen aiheina. Inklusiivisen opettajuuden tukemisessa se voisi raamittua siten, että samaan työnohjausryhmään kuuluisivat ne, jotka oikeasti tekevät yhteistä työtä. Jos työyhteisö on suurehko, sen työnohjausta on hyvä olla vetämässä kaksi työnohjaajaa. Työyhteisön dynamiikka tulee näkyville sille kohdennetussa työnohjauksessa. Siksi työnohjaajan on tiedostettava, mihin työnohjausta voidaan käyttää. Työyhteisön työnohjauksen osallistujien rajaus puhututtaa työyhteisössä ja siihen liittyvät valintaperusteet tuleekin käsitellä työnohjaajan johdolla yhteisesti.

Kaikki työnohjauskokoonpanot vaihtoehtoina

Tässä kategoriassa opettajataustaiset työnohjaajat ilmaisivat käsityksiään työnohjauskokoonpanoista inklusiivista opettajuutta tuettaessa. Työnohjauskokoonpano, eli että järjestetäänkö inklusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta yksilö-, ryhmä- vai työyhteisötyönohjauksena, pidettiin hyvänä tarkastella kaikkien muotojen kannalta. Fokusr ryhmähaastatteluissa suuri joukko opettajataustaisista työnohjaajista oli kaikkien työnohjauskokoonpanojen kannalla tarveharkinnan mukaan. Työnohjauksen järjestämismuodon valintaan vaikuttavat opettajien tarpeet ja työnohjauksen tilaajan näkemys tarpeellisesta toteuttamistavasta.

*k490,45 Vaihtelee mun mielest se vaihtelee tai siis silleen
että ei voi niinku yksselitteisesti et mikä... on niinku paras*

*k528,48 Must jotenki ne kaikki on, mää nään että niillä on
mahdollisuus, että en lähtis sulkemaan mitään pois
ainakaan.*

*k509,46 jos aattelee että työyhteisö ja ryhmät ja taas
työyhteisö, että sehän vois olla tosiaanki tai miksei
yksilötyöki välillä, jos joku kokee tarvitsevansa...*

Inklusiivisen opettajuuden edistämisen kannalta mitään työnohjauskokoonpanoa ei tulisi hylätä, vaan tärkeintä on päästä käsittelemään asioita syvällisesti ja kehittymään ammatillisesti. Inklusiivisen opettajuuden tukemisessa yksi työnohjausmuoto sopii yhdelle, toinen saa enemmän hyötyä toisesta. Myös opettajan valmius työnohjaukseen ja hänen aiemmat työnohjauskokemuksensa vaikuttavat asiaan. Työnohjauksen tilaajan tavoitekin on huomioitava, koska se luo puitteet työnohjausmuodon valintaan.

Koulun johtajuuden tukeminen on osoittautunut merkittäväksi keinoksi tukea moninaisten oppilaiden tarpeita. Foxin ja Ainscown tutkimuksessa koulun johtajat rohkaistuivat toiminnallisen oppimisen avulla johtajuuden uudenlaisten käytänteiden kokeiluun. Näillä johtamisen käytänteillä oli myönteinen vaikutus oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen. (Fox & Ainscow 2006, 92.) Suomalaisen työnohjauksen perinteisillä lähestymistavoilla voidaan tukea johtajuutta koulussa. Työnohjaus voi toimia eräänlaisena oppimislaboratoriona, jossa uusia käytänteitä voi arvioida toisten kanssa reflektoiden. Johtajat voivat osallistua omaa esimiestyötä edistävään johdon työnohjaukseen joko yksin tai ryhmässä muiden esimieskollegojen kanssa, ja ennen kaikkea johtajat ovat tärkeä osa työyhteisön työnohjausta. He ovat työyhteisön työnohjauksessa läsnä joko aktiivisesti itse osallistuen tai heidän osallistumisensa toteutuu siten, että työnohjaaja raportoi työnohjaussopimuksessa ja ryhmän kanssa sovitulla tavalla työnohjausprosessin etenemisestä.

5.2.3 Työnohjauksen eroavuus muista työmuodoista

Esittelen kuviossa 12 opettajataustaisten työnohjaajien käsitykset työnohjauksen eroista muihin työmuotoihin nähden tuettaessa inklusiivista opettajuutta.

5.2.3 Työnohjauksen eroavuus muista työmuodoista					
Työnohjaus on omanlaisensa työmuoto	Konsultointi opetustyön osana	Opetusalan työnohjaus asioiden käsittelymahdollisuus tai -tilaisuus	Opetusalan työnohjaus tarjoaa aikaa asioiden käsittelyyn	Opettajien vaikeus aloittaa työnohjausprosessi	Työnohjaus on työkalu

Kuvio 12. Tulosalue opettajataustaisten työnohjaajien käsityksistä työnohjauksen eroavuudesta muista työmuodoista inklusiivista opettajuutta tuettaessa

Työnohjaus on omanlaisensa työmuoto

Tässä kategoriassa ilmaistaan näkemys työnohjauksen ainutlaatuisuuden kannalta. Opettajataustaiset työnohjaajat esittivät mielipiteensä työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena siten, että työnohjaus ymmärrettäisiin omanlaisena, sen mahdollistamiin tarkoituksiin käytettävänä työmuotona. Fokusryhmähaastatteluissa keskusteltiin eroista eri työmuotojen välillä.

k299,26 ...koska itse niinkun nään ...että mentorointi ja työnohjaus ne on hirveen tärkeitä et ne pietään niinkun erillään.

k336,30 Kyllä ne varmaan aika erilaisiin tarpeisiin vastaa

k300,26 ...koska tuota mentori on yleensä samasta työyhteisöstä ja sille ei ole koulutusta

Muita työtapoja arvioitaessa tulee huomioida työnohjauksen taustalla oleva työnohjaajan koulutus, joka yhtenä merkittävänä ominaisuutena tekee työnohjauksesta omanlaisensa työmuodon inkluusivista opettajuutta tuettaessa. Inkluusivista opettajuutta tuettaessa tilaajan ja tuen saajien on tiedettävä, millaiseen tukimuotoon ollaan ryhtymässä. Tästä syystä tuen muodon käsitteen ja tarkoituksen ymmärtäminen sekä erottuminen muista tukemisen muodoista ovat olennaista. Työnohjaukseen resurssioiminen kannattaa, sillä sen prosessimaisuus tekee siitä ammatillisen kasvun välineen. Jo useiden vuosikymmenten ajan säilynyt käsitys työnohjauksesta teorian ja käytännön yhdistäjänä mahdollistaa Virtaniemen (1985) mukaan sitä kautta tapahtuvan työnohjattavan työkokemuksen tarkastelun. Työnohjauksen avulla voidaan nopeuttaa uusien valmiuksien omaksumista. Ammatillisen kehityksen syventäminen, työtaitojen laajentuminen ja kokemuksiin perustuvan teorian löytäminen ovat olleet työnohjauksen antia jo kauan. (Virtaniemi 1985, 14.)

Opettajien koulutus inkluusioon Euroopassa -raportissa, jonka on julkaissut European Agency for Development in Special Needs Education, suositellaan muun muassa, että inkluusivisen opettajuuden tueksi kehitettäisiin virallinen vaikutusprosessi osana jatkuvaa, meneillään olevaa ammatillista kehittymistä (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, 73). Työnohjaus voisi toimia tällaisena vaikuttavana tukimuotona.

Konsultointi opetustyön osana

Tämä kategoria rajautuu kuvaamaan konsultoinnin merkitystä inkluusivista opettajuutta tukevana ohjauksellisenä työtapana. Työnohjausta lähellä olevan konsultoinnin katsottiin toteutuvan opetustyötä ohjaavana työtapana, ja konsultointi sisältääkin runsaasti työnohjauksellisia piirteitä. Monen opettajataustaisen työnohjaajan käsityksen mukaan opetustyötä tukeva konsultointi on tärkeä osa inkluusivisen opettajuuden tukea ja täydentää työnohjauksen antia.

k339,30 Mä oon tehny omassa työssä...ollu niinku konsultoivan erityisopettajan roolissa nytte ja se mitä se on tarkottanu niin mä oon ollu useessa eri ryhmässä tekemässä niinku samanaikaisopetusta ja niinku paljo pohdiskellu et

mikä se oma rooli siinä on, mut et se mitä palautekeskustelua on käyny sen opettajan kans kuka päävastuussa on siitä ryhmästä...niin mulle on tullu semmonen vähä mentorin ja coachaajan tämmönen yhdistelmä jollain tavalla...

k432,40 Ja tällastahan Xx:n koulun tehtävä on niinkun tuoda sitä tietotaitoa tavallisille luokanopettajille, näin mä oon ainaki ymmärtäny, et nää tämmöset resurssikeskukset ja osaamiskeskukset niinku tavallaan tuottaa sitä informaatiota.

k315,28 On siis peruskoulun puolella ...on myös alueellisia erityisopettajia...

Tässä ajassa on hyväksytympää se, että opettaja ei yritä selviytyä kaikesta itse, vaan pyytää konsultaatioapua. Sitä tapahtuu jo kollegojen kesken epävirallisesti. Perusopetuslain uudistuttua erityisopettajien työnkuvaa on kehitetty inklusiivisen opettajuuden tukemiseksi entistä enemmän konsultoivaan suuntaan. Esimerkiksi Valteri-verkostossa (Valtakunnallinen erityisen tuen palveluverkosto eli valtion yleissivistävien erityiskoulujen ja ruotsinkielisen resurssikeskuksen palveluverkosto) on ollut jo vuosikymmeniä konsultoivaa erityisopettajan työtä tekeviä ohjaavia opettajia. Näiden tehtävänä on nykyisin ensisijaisesti tukea oppilaan lähikoulussa tapahtuvaa opiskelua. (www.valteri.fi.)

Konsultointi tukee lyhytaikaisesti ja välittömästi. Konsultoinnissa ja työnohjauksessa tapahtuvassa useamman henkilön kohtaamisessa syntyy osaamista. Konsultoiva erityisopettaja voi esimerkiksi työskennellä samanaikaisopettajana, saada sitä kautta käsityksen konsultoinnin kohteestaan ja siten kohdentaa ohjauksensa. Konsultoinnin tarve voi nousta esiin myös työnohjaustilanteessa. Varsinkin ryhmätyönohjauksessa voi jokin opetustyön ilmiö siirtyessään työnohjausprosessiin aiheuttaa sen, että työnohjaaja tunnistaakin tilanteen käsittelyn menevän konsultaation puolelle. Hän ottaa asian esille ryhmän kanssa ja yhdessä sovitaan, toimitaanko työnohjaustilanteessa konsultatiivisesti vai onko konsultaatio syytä hakea työnohjauksen ulkopuolelta.

Inklusiivista opettajuutta tuettaessa konsultointi on usein lapsen erityistarpeisiin liittyvissä asioissa auttamista. Williamsin, Johnsonin ja Sukhodolskyn (2005) amerikkalaistutkimuksessa autismin kirjoon kuuluvien lasten inkluusiokäytänteihin liittyvä konsultaatio oli koulupsykologien tehtävänä. Koulupsykologit tukivat inklusiivista opetusta kolmella laajalla alueella:

1. strategiat, joiden avulla hallita häiritsevää käyttäytymistä
2. strategiat, joiden avulla tuetaan akateemisia taitoja
3. strategiat, joilla kannustetaan sosiaaliseen integraatioon.

(Williams, Johnson & Sukhodolsky 2005, 119.) Tutkimuksen mukaan koulupsykologit voivat tarjota arvokasta konsultaatiota opettajille, joiden luokkaan inklusoidaan lisääntyvässä määrin autismin kirjoon kuuluvia lapsia. Koulupsykologit tarjoavat tukea, tietoa ja suosituksia opettajille, koulun henkilökunnalle, hallinnolle ja perheille. Koulupsykologeja tarvitaan tekemään konsultaatiota ja opettajien auttamistyötä koulussa. (Williams ym. 2005, 130.)

Opetusalan työnohjaus on asioiden käsittelymahdollisuus tai – tilaisuus

Tässä kategoriassa opettajataustaisten työnohjaajien käsitykset työnohjauksesta asioiden käsittelymahdollisuutena tai -tilaisuutena kuvataan. Opettajataustaiset työnohjaajat pitivät fokusryhmähaastatteluissa tärkeänä työnohjauksen tarjoamaa luottamuksellista, henkistä tilaa opettajien työtilanteiden käsittelyyn. Työnohjaaja toimii ammatillisena asioiden käsittelyn mahdollistajana ja mahdollisuuden suojelijana.

k233,21 et siin arjen työssä kun on niin niin kyynärvarsia myöten kiinni niin siin ei edes pysty niinku ilman jotain ulkopuolista peiliä...havaitsemaan sitä... omaa toimintaa...

k238,21 opettajan työ on aika mapitettua et siel on ne oppitunnit ja sit yritetään löytää siitä aika kaikelle muulle toiminnalle, vanhempien tapaamiselle aika ja paikka, se työnohjaus siinä et miten sen työnohjauksen saa niinku suojattua siltä kaikelta semmoseks rauhalliseks työskentelytilaksi.

k163,17 ...ja rauhottuminen ja sen hektisen työn katkaseminen et pääsee niinku istumaan ja ajattelemaan, kyl sellasta palautetta tulee paljo.

Opettajan oman työn tarkastelu ei ole koulupäivän sisällä mahdollista. Opetusalan työnohjaus voi toimia tällaisena mahdollisuutena tarjoamalla siihen puitteet ja siksi sen toteutumista täytyy myös suojella. Työnohjauksen mahdollistama keskustelufoorumi tuottaa myös keinoja ja ratkaisuja koulutyöhön. Tämän näkökulman kanssa samoilla linjoilla ovat terveydenhoitoalan työnohjauksesta saadut kokemukset. Niiden perusteella työnohjaus tarjoaa aikaa, tilaa ja tukevan suhteen, joka mahdollistaa toimijoiden omien käytänteiden reflektoinnin ja ammatillisen kehittymisen. (Mackereth, White, Cawthorn & Lynch 2005, 150.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) tuo esiin opettajien yksin tekemisen kulttuurin ja oman työn reflektoinnin vähäisyyden. Reflektointia tehdään vähän kuin salassa, pienissä porukoissa. Julkisempi vaikean oppilastapauksen käsittely saatettiin nähdä jopa opettajan ammattitaidottomuutena. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 144.) Työnohjaus voi toisaalta olla tukemassa reflektoinnin kehittymistä työvälineeksi inklusiiviseen kouluun, mutta toisaalta tarjoaa myös luottamuksella suojatun tilan vaikeidenkin työtilanteiden käsittelyyn.

Työnohjaus tarjoaa aikaa asioiden käsittelyyn opetuslalla

Tämä kategoria kuvaa työnohjauksen mahdollistamaa aikaa inklusiivisen opettajuuden tukemiseksi. Opettajataustaisten työnohjaajien fokusryhmähaastatteluissa esiintyneiden käsitysten mukaan työnohjaus antaa aikaa asioiden käsittelyyn. Koulun henkilöstön käyttämä työnohjaus mahdollistaa ajallisen resurssin inklusiivisen koulun kehittämiseksi.

k124,15 esimerkiksi parhaiten sit toteutuu mitä ei ehdi semmoses tilanteis josain opettajanhuonees.

k761,72 Kyl me varmaan ihan niinkö eri...vireydellä voijaan tehdä työtä kun meillä on varaa joskus ...näitä asioita niinkö ... miettiä tietysä sille varatussa ajassa.

k213,19–20 Tosiaan aikaa siihen, että sehän se aina on, että et jos joku asia on mielessä, niin sitä joskus karttaa, no en minä viitti sanoo ku ei mulla oo aikkaa selittää sitä mitä mie tarkoitan, sitte niinku jää...

Opetusalalla on paljon ilmiöitä, joita ei pysty kerralla ratkaisemaan, vaan ne tarvitsevat tarkastelua useasta eri näkökulmasta. Asioiden ratkaisu jalostuu sitä paremmaksi, mitä enemmän sitä voidaan valmistella prosessimaisesti. Työnohjaus mahdollistaa ajallisesti tällaisen työotteen asioita lähestyttäessä. Koulutyön rytmitys on aikuisten keskinäisen yhteistyön kannalta kiivas ja pirstaleinen. Oma ammatillinen kehittyminen ja koulun yhteinen kehittäminen vaativat oman, sille pyhitetyn aikansa. Opettajien jatkuva ammatillinen kehittyminen todetaan Eurydice-verkoston (2013) raportissa nousseen viime vuosina tärkeään asemaan. Useissa Euroopan Unionin maissa siihen veloitetaan laissa tai määräyksissä ja joissakin se on työehtosopimuksissa. (Eurydice Report 2013, 159.)

Varhainen puuttuminen on ollut koululaisten syrjäytymisen ehkäisyn pyrkimyksenä. Varhaisen puuttumisen käsitystapa on inklusiivisen koulun kehittämisen kannalta tärkeää. Oppilaiden valikointi ja segregatio lisääntyy, jos varhainen puuttuminen mielletään diagnoosikeskeisenä, oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien, puutteiden kartoittamisena mahdollisimman aikaisin. Jos varhainen puuttuminen ymmärretään oppimisen esteiden kartoittamisena, koululla on paremmat mahdollisuudet ennakoida ja järjestää räätälöidyt opetusjärjestelyt sekä riittävä tuki yleisopetuksen luokkaan. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 155.) Työnohjaus voisi riittävän pitkäkestoisena tuen muotona ja prosessina olla tukemassa koulun opetusjärjestelyjen suunnittelutyötä kohti Seppälä-Pänkäläisen mainitsemaa oppimisen esteiden raivaamista.

Opettajien vaikeus aloittaa työnohjausprosessi

Tämä kategoria kuvaa opettajien vaikeuksia ryhtyä työnohjausprosessiin. Opettajataustaisten työnohjaajien yleinen käsitys oli, että opettajien on monesta syystä vaikeaa hakeutua työnohjaukseen ja aloittaa työnohjausprosessi. Syyt johtuvat sekä työnohjauksen

järjestymisen hankaluuksista että varautuneista käsityksistä työnohjauksesta työtapana oman ammatinhallinnan kehittämiseksi.

k820,79–80 ...koska onhan varmasti myös opettajia, jotka kokee, että semmonen keskustelu, että se on vähä hukkaan heitettyä aikaa höpistä tuommosia.

k133,15 et se semmonen tiedollinenki jotenki vahvuus on niin et on vaikee heittäytyä pois siitä et mä tiedän tän asian paremmin.

k243,22 ...ja onks opettajan niin vaikee asettua sellaseen asemaan että vois niinku olla oppijana tai sellasena.

Opetusalan työnohjauksessa on nähtävissä opettajien vaikeus aloittaa työnohjausprosessi. Työnohjausta ei opetusallalla saateta nähdä merkityksellisenä tukimuotona. Siirtyminen opettajien vahvasta ammatillisen hallinnan tunteesta oppijan rooliin, jota työnohjauksessa ainakin jossain määrin tavoitellaan, saatetaan kokea vaikeana tai oman työn tukemisen kannalta vähäisenä. Omana itsenään oleminen ja omaan ammatti-identiteettiinsä nähden paljaaksi asettautuminen vaatii keneltä tahansa työnohjausprosessissa paljon aikaa. Työnohjauksessa tulisi harkita, koettaako sovittaa ohjaustyyli työnohjattavan persoonalliseen tapaan opetella asioita vai voisiko ohjattavan tyylin haastamalla saada hänessä aikaiseksi laajempaa kehittymistä (Bernard, Clingerman & Gilbride 2011, 168). Työnohjausta ei vieläkään osata nähdä työvälineenä ja luonnollisena osana työtä. Työnohjaukseen liittyy opetusallalla tabumaisuus ja sen saamista on usein tapana selitellä.

Työnohjausta on vähän opetusallalla johtuen osin sen saatavuuden ja järjestämisen hankaluuksista sekä siitä, että tietoisuus työnohjauksen merkityksestä ja mahdollisuuksista on vielä vähäistä. Koska moniammatillinen yhteistyö on inklusion toteutumisen edellytys, voitaisiin työnohjaus nähdä Martinsuon (2011) mukaan ryhmä- ja organisaatorajat ylittävien ohjaustarpeiden tukena. Nykyajan projektimaisen työn tukena kohdennettu työnohjaus vastaisi ammatillisen kasvun haasteisiin työnohjauksen omia työtapoja dynaamisesti hyödyntäen. (Martinsuo 2011, 282.) Tämänkaltaisena voisi ajatella esimerkiksi työnohjauksellista interventiota koulun oppilashuoltotyössä.

Työnohjaus on työkalu

Tämä kategoria määrittelee työnohjauksen inkluusiivista opettajuutta tukevaksi työkaluksi. Työnohjauksella on vahva merkitys inkluusiivisen opettajuuden tukimuotona tutkimuksessa olleiden opettajataustaisten työnohjaajien yhteisten käsitysten mukaan. Työnohjaus nähtiin nimenomaan työtapana ja välineenä inkluusiivisen opettajuuden kehittymiseksi.

k171,17 Mun mielestä se on äärimmäisen hyvä tukimuoto.

k801,77 Työnohjauksella on aika paljon mahdollisuuksia ku on tässä tullu esille niin paljon.

k295,26 ...se on sitte eri asia se kun ruvetaan niinku enemmän pohtimaan niin sit se on ehkä se työnohjaus.

Työnohjaus prosessinomaisena ja koulutetun työnohjaajan vetämänä muodostuu välineeksi inkluusiivisen opettajuuden kehittymiselle. Opettajat kokevat, että tuen tarpeisiin vastaaminen opetustyössä on vaikeaa ja raskasta. Työnohjauksella olisi tehtäväkenttää myös ennaltaehkäisevänä keinona opetuslalla. Opetuslalla työnohjausta on ollut kaikkienensa vielä vähän ja sitä ei pidetä niin itsestään selvänä kuin esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla. Työnohjauksen käsitteen määrittelyn selkeyttäminen lisäisi sen ymmärrettävyyttä ohjauksellisenä työtapana. Työnohjaukselle on koetettu löytää parempaa ja sitä osuvammin kuvaavaa käsitettä, mutta tämä etsimistyö on edelleen kesken (Paunonen-Ilmonen 2007, 76).

Työnohjauksella on työkaluna selkeä nyanssiero muihin tukimuotoihin nähden ja se toimii prosessinomaisuudellaan eri tasolla kuin kollegiaalinen vertaistuki. Työnohjaaja osaa tunnistaa ohjaustilanteissa ilmeneviä ilmiöitä, kuten esimerkiksi paralleeli-ilmiön, ja linjata työnohjattavia kohti työnohjausprosessille soveltuvia tavoitteita. Työnohjauksenkin on seurattava aikaansa. Sen tulevaisuuden kehittymistarpeena on muuntautua muodoltaan vielä enemmän palvelemaan opetusalan työntekijöitä konkreettisena välineenä. Täytyy muistaa kuitenkin tehdä selkeää eroa siinä, mihin työnohjauksen mahdollisuudet riittävät ja milloin jokin toinen työtapana olisi sopivampi. Hyvä työnohjaaja kykenee tekemään eron työnohjaukseen, muihin

ohjauksen työmuotoihin ja terapiaan kuuluvien asioiden välillä (Mackereth ym. 2005, 150).

5.3 Yhteenveto tuloksista

Hierarkkisesti tarkasteltuna väitöstutkimukseni tulosalue näyttäytyi tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisten kategorioiden järjestyksenä. Tulosalueessa oli myös vertikaalisesti esiintyviä piirteitä, joita fenomenografinen käsitysten variaation analysoiminen tuotti. Väitöstutkimukseni tulosalue on rakenteeltaan osin hierarkkinen ja osin vertikaalinen. Jotkut kategoriat muodostuivat nimityksiltään hyvin samankaltaisiksi, esimerkiksi tuki ammatilliselle kasvulle ja tuki ammattiroolin hahmottamiselle. Niiden sisältämissä opettajataustaisten työnohjaajien ilmaisemissa käsityksissä oli kuitenkin niin selkeät erot, etteivät ne olleet yhdistettävissä ja ne oli siksi perustellusti syytä pitää erillään. Ammattirooli merkitsi esimerkissäni opettajan perustehtävän käsittämiseen kuuluvia asioita ja ammatillinen kasvu puolestaan kuvasi tavoitteellisuutta kohti uudenlaista ja muuttuvaa opettajuutta.

Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden ja sen kehittymisen tukena jakaantui opettajaan yksilönä kohdistuvaan tukeen ja yhteisölliseen tukeen. Työnohjaus tukee opettajaa yksilöllisesti voimaannuttamalla opettajaa työssään sekä tarjoamalla tukea uudenlaiselle opettajuudelle, ammatilliselle kasvulle, ammattiroolin hahmottamiselle ja haasteista selviämiseksi. Työnohjaus opettajan yksilöllisenä tukena tarjoaa mahdollisuuden myös oman työn arviointiin. Työnohjaus tukee yhteisöllisesti yhteistyön tekemistä, koulun toimintakulttuurin muutosta, opettajan yksilöllisyyttä työyhteisössä, yhteisöllisen työotteen kehittymistä ja yhteistä inklusiivisuutta. Työnohjaus osoittautui käyttökelpoiseksi tueksi inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä tuettaessa sekä yksittäisen opettajan että kouluyhteisön tasolla.

Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteitä kuvaava tulosalue jakaantui käsityksiin työnohjauksen periaatteista, työnohjauksen käytännön toteutuksesta ja työnohjauksen eroavuuteen muista työmuodoista. Työnohjauksen periaatteisiin kuuluu se, että työnohjauksessa tiedostetaan ja huomioidaan muut läheiset työmuodot. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen ei käsitysten mukaan tule sitoutua tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen. Tällaisen työnohjauksen työnohjaajana voi toimia muu kuin opettaja.

Työnohjauksessa on oltava kuitenkin suunnitelmallinen työnohjauksen sisältö ja tavoite. Työnohjauksen säännöllisyys ja riittävä pitkäkestoisuus ovat myös inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen edellytyksiä.

Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen käytännön toteutuksessa huomioidaan monipuolisten menetelmien käyttö, työnohjattavan tarpeet menetelmän valinnassa, työyhteisöön kohdistuvan työnohjauksen merkitys sekä tarvittaessa kaikkien työnohjauskokoonpanojen käyttäminen. Työnohjaus eroaa muista työmuodoista opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan olemalla aivan omanlaisensa työmuoto. Työnohjauksen lähellä oleva työmuoto, konsultointi, nähtiin tärkeänä työtapana opetustyön osana. Opetusalan työnohjaus on asioiden käsittelymahdollisuus tai -tilaisuus mahdollistaen ajan järjestymisen asioiden käsittelyyn. Monista syistä johtuen opettajilla on kuitenkin vielä vaikeuksia osallistua työnohjausprosessiin. Työnohjauksen mieltäminen työkaluksi inklusiivista opettajuutta tuettaessa hälventää siihen työmuotona liittyviä epäluuloja ja selventää sen sijoittumista muiden ohjaustapojen joukkoon.

Inklusiivista opettajuutta edistäviä työtapoja on Suomessakin jo kokeiltu. Seppälä-Pänkäläisen (2009) väitöstutkimuksessa selitetään mentoroinnin mahdollisuuksia inklusiivisen opettajuuden tukemiseksi. Ensimmäiset mentorointiyritykset tutkimuksen kohteena olleen Koruskantin koululla edustivat pyrkimystä kohti reflektioivia työkäytänteitä. Tutkimuksen ensimmäisen vuoden kokemusten perusteella koettiin toiminnan kuitenkin jääneen vielä pinnalliseksi ja enemmän totuttujen käytänteiden siirtämiseksi kuin kriittiseksi työn tarkasteluksi ja siitä oppimiseksi. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 129.) Työnohjaus on myös yksi tapa tukea inklusiivista opettajuutta. Koska työnohjausta on opetuslalla käytetty vähänlaisesti, sen käytettävyyttä inklusiivista opettajuutta tukevana työmuotona olisi syytä kokeilla pitkällä aikavälillä käytännössä. Etelä-Suomessa oli fokusryhmähaastatteluihin osallistuneilla opettajataustaisilla työnohjaajilla ollut taustatietokyselyn perusteella enemmän mahdollisuuksia antaa työnohjausta, joten käsitykset työnohjauksen käytettävyydestäkin lienee muodostunut laajemmaksi.

Inklusiivista opettajuutta tukevassa työnohjauksessa tulee olla avarakatseinen ote monella eri tapaa. Tällainen työnohjaus jo lähtökohtaisesti huomioi muut työnohjauksen läheiset työmuodot.

Työnohjauksessa käytettävät menetelmät ja taustalla oleva viitekehys tulisi olla monimuotoinen, aivan kuten inklusiivinen opetuskin on tarjonnaltaan monipuolista kaikkien oppilaiden kohtaamisessa ja käsiteltäessä oppilaiden älyllisen toiminnan moninaisuutta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 64). Myös työnohjauksen toteuttamistavassa tulisi olla joustavuutta. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen tavoite ja sisältö tulisi kuitenkin pysyä jäämäkästi suunnitelmallisena. Tällä tavoin työnohjaus voi tarjota eheän ja kokonaisvaltaiseen koulun kehittämiseen pyrkivän lähestymistavan, jolloin vältetään kehittämistyön sirpalemaisuus (vrt. Anderson-Butcher ym. 2010, 258).

Inklusiivista opettajuutta tukeva työnohjaus voi tukea koko koulun toimintakulttuurin muutoksessa. Louhela (2012, 182) korostaa väitöstutkimuksessaan koulumaailman yhteisen arvokeskustelun merkitystä inklusion kehittämisessä puheista tekoihin. Yhteisöllinen työote ja yhteistyön tekeminen inklusion perusedellytyksinä tulevat työnohjauksessa opettajien ammatillisen kasvun mahdollisuuksiksi. Yksittäinen opettaja saa tukea haasteista selviämiseen ja oman ammattiroolin hahmottamiseen. Työnohjauksen tarjoama voimaannuttava tuki omalle yksilölliselle opettajuudelle ja uudenaikaiselle tavalle tehdä työtä auttaa opettajia jaksamaan työssään. Muutosten toteutuminen ja onnistuminen edellyttävät opettajan omassa mielessä tapahtuvaa oman henkilökohtaisen työsopimuksen ja työhön sitoutumisen hahmottamista (vrt. Sallila & Tuomisto 2000, 68–69). Työyhteisön kehittäminen kuuluu koko työyhteisölle ja sen työpanokselle eli siinä ei voi olla vapaamatkustajia (Lindström & Leppänen 2002, 42).

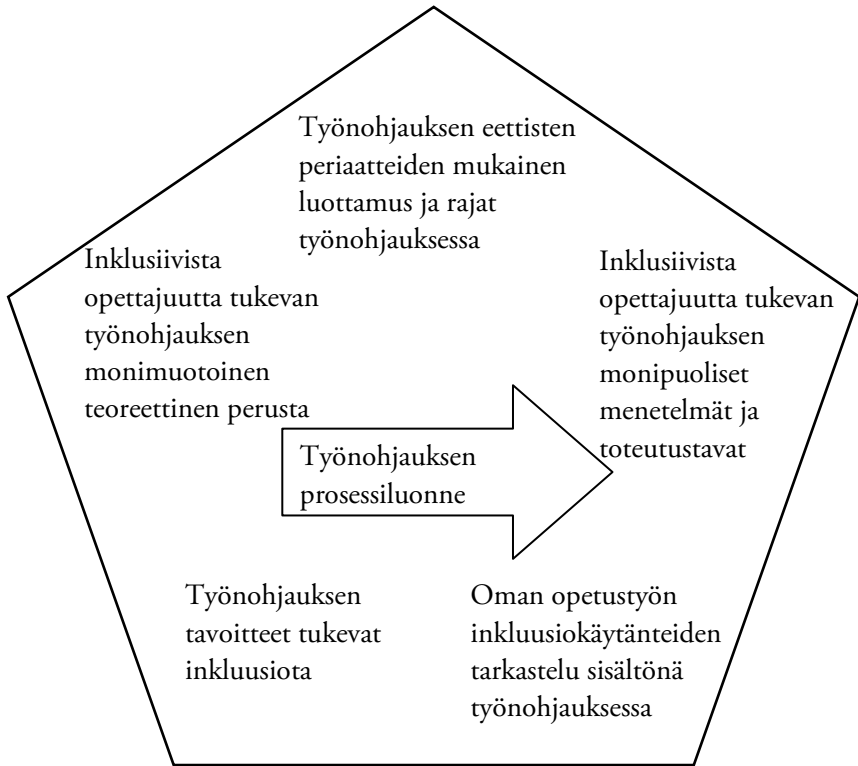
Työnohjauksessa on mahdollista tarkastella ja työstää useita inklusiivista opettajuutta ja kaikille yhteistä koulua rakentavia elementtejä. Työnohjauksen käytettävyyden oivaltaminen jo opettajankoulutuksen aikana edistää sen käyttöönottoa työelämässä. Opettajankoulutuksen haasteena on Cochran-Smithin ja Dudley-Marlingin (2012, 237) mukaan pyrkiä löytämään todellinen yhteistyö ja yhdistää synergiat yleisen opettajankoulutuksen ja erityisopettajankoulutuksen kesken. Työnohjaukselliset työtavat voisivat toimia jo opettajaksi opiskelevien opiskeluajaisena työtapana ja hyvänä alustana yhteisen työn kehittymiselle eri opettajaryhmien kesken. Varsinaisen työnohjauksen tuki voi puolestaan aidosti toteutua vain

riittävän pitkäkestoisessa ja säännöllisessä työnohjauksessa ammattiinsa valmistuneilla opettajilla. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajataustaisten työnohjaajien käsitysten mukaan työnohjaus voisi toimia muutostyön välineenä inklusiiviseen opettajuuteen kasvettaessa. Inklusiivinen opettajuus merkitsee muutosta, joka ei voi Arikoskea ja Sallista (2007) mukaellen tapahtua ilman ajattelun muuttumiseen johtavaa oppimista. Muutos ei ole sitä, että organisaatiomalli vain vaihdetaan uuteen, vaan ihmisten on hyväksyttävä muutos myös tunnetasolla. (Arikoski & Sallinen 2007, 7.)

6 TYÖNOHJAUS INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Manninen & Pesonen (1997) määrittelevät oppimisympäristön laajasti siten, että se on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, joka edistää oppimista (ks. Manninen ym. 2007, 15). Työnohjaus tarjoaa oppimisympäristön, jossa voi prosessinomaisesti tarkastella työssä oppimista ja työn kehittymistä sekä omaa ammatillista kasvuaan (Alhanen ym. 2011, 29). Ojasen (2009) mukaan työnohjauksen sisäinen oppimisympäristö muodostuu, kun työnohjattava ja työnohjaaja asettautuvat työnohjaustilanteeseen ja sitoutuvat työnohjausprosessiin. Työnohjaukselle varattu aika ja tila muodostavat työnohjauksen ulkoisen oppimisympäristön. (Ojanen 2009, 149–150.)

Pyrin tukemaan opettajien työnohjauskäsitysten muotoutumista ja konkretisoimaan työnohjauksen mahdollisuuksia mallilla, jonka olen nimennyt seuraavasti: Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden oppimisympäristönä (ks. kuvio 13).



Kuvio 13. Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden oppimisympäristönä -malli

Työnohjauksen prosessiluonne ja työnohjauksen eettisten periaatteiden mukainen luottamus ja rajat työnohjauksessa ovat keskeisiä tutkimuksellisestikin todistettuja työnohjauksen elementtejä (Kärkkäinen 2013, 33). Tässä tutkimuksessa fokusryhmähaastatteluista nousivat tärkeinä elementteinä (1) työnohjauksen monimuotoisen teoreettisen perustan hyödyntäminen inklusiivista opettajuutta tukevasti ja (2) työnohjauksen tavoitteellisuus inklusiota edistämässä. Työnohjauksessa käytettyjen menetelmien ja työtapojen monipuolisuus vaikuttavat opetustyöhön inklusiivisia käytänteitä edistävästi. Mahdollisuus peilata omaa työtä ja sen kehittymistä inklusiota kohti on työnohjauksen sisällöllistä antia.

Mallin sijoitan kutomani inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen hämähäkin seinin keskiöön. Ihan niin kuin hämähäkin seinin keskellä on väljempää, tyhjää tilaa, niin myös työnohjaus on riittävän avoin, mutta samalla luottamuksellisuuden rajoilla suljettu tila oman opettajuuden kehittämiseksi ja tarkastelulle inklusion tiellä. Työnohjaus tällä tavoin ymmärrettynä on ammatillista kasvua, jossa kokemuksellinen ja omasta työstä oppiminen pääsee toteutumaan (vrt. Keskinen 2006, 34–35; Ojanen 2009, 25–26; Paunonen-Ilmonen 2001, 32; Tiuraniemi 2005, 110). Tämän tilan mahdollistamana opettaja löytää omia vahvuuksiaan ja koulun toimintakulttuurin kehittyminen tulee tuetuksi.

Työnohjauksen eettisten periaatteiden mukaan (liite 1) työnohjauksessa sovitaan luottamuksesta. Siellä puhuttavista asioista ei kerrota muille ja jos kerrotaan, sovitaan ennalta, millä tavoin ja kenelle. Työnohjauksessa käyminen on usein sovitusti luottamuksellisen tiedon sisällä eli työnohjaaja ja työnohjattavat eivät kerro ulkopuolisille kenen luona käyvät työnohjauksessa ja kuka on kenenkin työnohjausryhmässä. Työnohjaajan tehtävänä on huolehtia työnohjaukseen varatun ajan käyttämisestä ja sen noudattamisesta. Työnohjauskokoontumisen täsmällinen alkaminen ja loppuminen suojaavat ja rajaavat työnohjauksen palvelemaan työnohjausprosessia.

Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen monimuotoinen teoreettinen perusta ottaa huomioon työnohjattavien opettajien käytännön työssä esiintyvän oppilaiden diversiteetin ja mahdollisuuden lähestyä asioita laajalla näkökulmalla. Työnohjauksessa käytettävät monipuoliset työtavat auttavat opettajia käyttämään työssään monenlaisia menetelmiä ja ymmärtämään joustavuuden merkityksen opetusjärjestelyissä. Työnohjauksen prosessimaisuus ja sen riittävän pitkä kesto mahdollistavat työnohjattaville oman ammatillisen kasvun havaitsemisen sekä ne luovat riittävästi aikaa oman inklusiivisen opettajuuden eri variaatioiden kokeiluun ja arviointiin. Muun muassa Jordan ja kumppanit (2009, 541) totesivat reflektointimahdollisuuksien edistävän opettajien opetuskäytänteitä ja työtapoja.

Työnohjaus on tavoitteellinen työtapo. Kun se valjastetaan palvelemaan inklusiivisen opettajuuden kehittymistä, on suunnan oltava työnohjaajallakin kirkkaasti selvä. Työnohjausprosessin sisältö muodostuu pitkälti oman opetustyön inklusiivikäytänteiden

tarkastelusta sekä yksittäisen opettajan että koulun toimintakulttuurin tasolla.

7 POHDINTA

Forlin (2010) tuo esiin inklusion asettamat kehitystarpeet opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Opettajat tarvitsevat inklusiiokehityksensä tueksi sekä teoreettista että käytäntöön liittyvää tietoa. Inklusio haastaa myös opettajien omat ajatukset oikeasta ja oikeudenmukaisuudesta. Opettajat tarvitsevat koulutuksessaan mahdollisuuden kehittää positiivisia arvoja, kannustavia ihanteita, moraaliltaan korkeita periaatteita ja vahvaa eettistä ymmärrystä. Vastuunottamisen tulee koskea ja se tulee myös hyväksyä kaikkien oppilaiden opettamisena, vaikka heidän tarpeensa ovat monimuotoisia. (Forlin 2010, 649.) Työnohjaus voisi laadukkaassa suomalaisessa perusopetuksessa olla se opettajien oppimisympäristö, joka mahdollistaisi opettajien tietojen ja taitojen laajentamisen inklusiivisen opettajuuden suuntaan sekä toimisi tilana omalle ammatilliselle kasvuille inklusioasenteita ja -arvoja tukien.

Opettajien myönteisiin asenteisiin inklusiota kohtaan voidaan vaikuttaa ammatillista kehittymistä tukevin keinoin (vrt. Male 2011, 184). Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen järjestyminen edellyttää koulutuspoliittisia linjauksia ja tahtotilaa asian toteuttamiseksi. Virallinen ohjeistus toisaalta työehtosopimukseen liittyvänä mahdollisuutena mutta myös perusopetuksen normiohjauksella todennäköisesti lisääisivät opettajien halukkuutta ja tiedostavuutta käyttää työnohjausta työnsä tukena. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen järjestyminen ei jää kiinni ainakaan koulutettujen työnohjaajien saatavuudesta, sillä laadukkaat koulutuskriteerit täyttäviä työnohjaajia löytyi Suomen työnohjaajat ry:n jäsenrekisteristä vuoden 2013 alussa yhteensä 1187, joista opetuslataustaisia 431. Edelleen työnohjauksen järjestymismahdollisuuksia alueellisesti tarkasteltuna opetuslataustaiset työnohjaajat ovat ilmoittaneet työnohjausalueensa siten, että vähiten heitä on saatavilla Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa, molemmissa 32 työnohjaajaa ja eniten pääkaupunkiseudulla, 212 työnohjaajaa.

Rohkenen esittää inklusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta koulutuspoliittiseen keskusteluun arvioitavaksi, vaikka esimerkiksi kuntien tehtävien runsautta on viime aikoina arvosteltu poliittisessa keskustelussa. Työnohjauksen järjestyminen inklusiivista opettajuutta

palvelevaksi tukimuodoksi saattaisikin alkuun tarvita erillisrahoitusta. Sopivia työnohjaajiaakin tähän tarkoitukseen löytyy jo. Muun muassa valtion yleissivistävien erityiskoulujen oppimis- ja ohjauskeskuksissa on Suomen työnohjaajat ry:n koulutuskriteerit täyttäviä työnohjaajia.

Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen on syytä toimia koulun tasolla. Kouluilta itseltään täytyy kysyä, kuinka ne ovat varmistaneet kaikkien oppilaidensa tarpeiden kohtaamisen (Ekins & Grimes 2009, 1). Kaikki inklusioon tähtäävät toimenpiteet ja tukitoimet on sovittava kunkin koulun omaan toimintakulttuuriin, jotta aitoa sitoutumista inklusioprosessiin tapahtuisi. Koko koulun inklusiivisen hengen edistäminen on yksi inklusiota edistävä tekijä. (Frederickson & Cline 2009, 88.) Koulun kehittämisen tulee lähteä maan ylimmästä hallinnosta. Sen tehtävänä on rohkaista paikallisia koulun toimijoita kehittymään ja levittämään hyviä käytänteitä. Tiedon muuttumisen hyväksyminen on tässä koulun kehittämistyössä olennaista ja vaatii siksi kulttuurin muutosta. (Ainscow 2012, 308.) Runswick-Colen (2011, 117) mukaan poliittisen keskustelun aika on ohi ja on siirryttävä inklusion kokeilemiseen käytännössä. Suomessakin on jo säädöspohja muuttunut inklusiota edistäväksi, mutta seuraavaksi lienee rakenteiden kehittämisen vuoro.

Teoreettisessa osassa totesin työnohjauksen teoreettisen perustan hajanaisuuden ja menettelytapojen sekavuuden (Keski-Luopa 2001,24; Sava 1987, 10). Haluan korostaa tässä viitekehysten ja toteuttamismuotojen viidakossa toisaalta myös työnohjauksen monimuotoisuuden antamia mahdollisuuksia. Työnohjauksen teoriaperustan laajuus mahdollistaa näkökulmien moniulotteisuuden vastattaessa työnohjauksen keinoin opetushenkilöstön ammatillisen kasvun tarpeisiin. Tämä teoriapohjan monimuotoisuuden hyväksyminen innostaa uusiin työnohjausta koskeviin tutkimuksiin ja käytännön kokeiluihin (vrt. Milne 2007, 444).

Työnohjaajan on osattava valita oma ohjauksellinen lähestymistapansa siten, että se tukee työnohjattavan omaa, yksilöllistä ammatillisen kehittymisen tapaa (vrt. Crasborn ym. 2011, 330). Työnohjauksen tulee tunnistaa käytettävyytensä tukimuotona tässä ajassa. Jos ajattelempa koulumaailmaa ja inklusiivisen opettajuuden tukemista, on koulun lukuvuosi ruuhkahuippuineen ja vaiheineen se sykli, jonka mukaan eletään ja johon työnohjauksenkin tulee sopeutua. Työnohjaaja itse voi kouluttautua ja lisätä näin ymmärrystään

inklusiivisen opettajuuden tukemisessa. Työnohjaajan oma kouluttautuminen ylipäättään on merkittävä hänen osaamistaan lisäävä tekijä (Milne & James 2002, 70).

Taloudellisesti erittäin haastavina aikoina vuonna 2014 tuntuu vaikealta puhua työnohjaukseen kohdentuvan rahoituksen puolesta. Työnohjausta voidaan pitää kuitenkin pitemmällä tähtäimellä tuottavana. Opettajien vähentyneet sairauspoissaolot jaksamisen parannuttua ja muutostyössä tapahtuneen uusiutumisen johtaminen tarkoituksenmukaisempiin opetusjärjestelyihin ja laadun parantumiseen voivat näyttäytyä hyvinä työnohjauksen tuloksina, jolloin satsaus on kannattanut.

Opettajien osallistuminen työnohjaukseen voisi olla resurssoituna osittain esimerkiksi veso-korvaavuutena, koska tavoitteena on ammatillinen kehittyminen työnohjauksen avulla. Työnohjaustyyppiseen työskentelyyn tottuminen voisi alkaa jo opettajankoulutuksessa, jotta ammattiin valmistumisen jälkeen osaisi hyödyntää työnohjausta opetustyön tukena. Tällä tavoin saatettaisiin hälventää noviisiopettajankin työn aloittamisen pulmia ja työnohjaus voisi toimia yhtenä induktiokoulutuksen kaltaisena tukimuotona vastavalmistuneelle opettajalle (vrt. Blomberg 2008, 60–62).

Uudet opettajat kaipasivat Seppälä-Pätkäläisen (2009, 128) mukaan tilaisuuksia reflektoida työtään ja tarkastella kokemuksiaan. Työnohjausprosessin vieminen jopa osaksi opettajankoulutusta kannattaisi harkita. Opettajaksi opiskelevat voisivat työnohjauksen avulla käsitellä ammatillisen identiteettinsä kasvua. Työnohjaus tukisi opettajaopiskelijaa hahmottamaan opettajuuttaan vastaamaan ajanmukaista toimintaympäristöä ja auttaisi omien koulukokemusten aiheuttamien, jopa toimimattomien mallien poisoppimista. Vertaan tutkimustuloksiani Severinssonin ja Sandin (2010, 669) tutkimukseen, jossa sairaanhoitajaopiskelijoiden työnohjauksen nähtiin merkittävästi vaikuttavan ammatillisen identiteetin kehittymiseen, parantavan päätöksentekokykyä ja persoonallista kasvua.

Sopivia jatkotutkimusaiheita tältä aihealueelta löytyisi paljonkin, koska työnohjaukseen liittyvää tutkimusta on vielä niukasti. Yksi tutkimuskohde voisi olla työnohjauksen mahdollisuudet tukea moniammatillisuutta inklusiivisessa koulussa ja tutkia esimerkiksi koulun oppilashuollolle järjestettävän työnohjauksen vaikuttavuutta.

Olisi mielenkiintoista toteuttaa myös toimintatutkimus, jossa tarkasteltaisiin ryhmätyönohjauksena toteutettua inklusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta. Tämä tutkimusaihe olisi kiinnostava ensinnäkin opettajien ammatillisen kasvun ja opetustyön edellytysten näkökulmasta ja toiseksi tarkasteltaessa nähdä työnohjauksen merkitystä oppilaisiin kohdistuvana opetustyön laadun parantumisena (vrt. Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen 2001). Työnohjauksella voisi olla merkittävä rooli tukea UDL:n mukaisten periaatteiden käyttöönottoa opetushenkilöstön keskuudessa ja sen toimeenpanossa koulun toimintakulttuurin kehittämistyössä. Sitä en tässä tutkimuksessa selvittänyt, minkä vuoksi se voisikin olla mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde.

”Vaaditaanko inklusiiviseksi opettajaksi kehittymiseen työnohjauksen näkökulmasta riittävän pitkää vierailua henkilön ei-mukavuusalueella, jossa henkilö on haavoittuvimmillaan? Tällöin hänen tukenaan toimii työnohjaaja ja työnohjausryhmä. Kokemuksellisuuden synty työnohjaustilanteessa vahvistaa ammatillista kasvua.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 22.6.2010) Inklusiiviset edellytykset täyttävä koulu takaa osallistavan kasvatuksen mahdollisuuden kaikille oppilaille. Työnohjaus voi puolestaan toimia opettajille opettajuuden tukemisen areenana heidän erilaisuuttaan ja monipuolisia ominaisuuksiaan varjellen sekä ammatillista kasvua mahdollistaen.

EPILOGI

"Hämä-hämähäkki kutoo verkkojaan. Pieni lintu lensi siihen katsomaan. Aurinko laski kauas vuorten taa. Hämä-hämähäkki kutoo verkkojaan." (Kansanlaulu, 5.säkeistö.) Tuttu lastenlaulu kuvaa osuvasti väitöskirjatutkimukseni tekemistä ja sen rakentumista sekä sattumalta myös tutkimusprosessin tuloksia. Koko tutkimustyöni on syntynyt ohjaavan opettajan matkayöltä liikenevinä hetkinä, loma-aikoina ja perhearjen keskellä.

Inklusiivinen opettajuus syntyy yhteistyössä. Oppilaan ympärillä olevilla aikuisilla on jokaisella merkittävä asema omalla asiantuntijuudellaan ja kasvattajan roolillaan toimia oppilaan tukijana. Verkostoituminen ja verkottuminen merkitsevät tunnustelua ja etsimistä, jotka voisivat olla ne tarkoituksenmukaisimmat toimijat eri tilanteissa. Seitin tulee kuitenkin olla pitävä ja kattava, jotta oikea-aikainen puuttuminen ja varhainen tuki toteutuisivat koulun tukitoimina.

Inklusiiviseen opettajuuteen kasvaminen ja siihen liittyvä koulun toimintakulttuurin kehittäminen ovat suomalaiselle koululaitokselle suuri mahdollisuus, mutta tuskin syntyvät ilman ponnistelua, vastoinikäymisiä, ihmettelyä ja välillä saman asian tekemistä uudelleen toisella tavalla. Työnohjauksen prosessinomaisuus ja tila laajasti ymmärrettyinä ovat ainutkertaista verkon kutomista opettajuuden tukemiseksi.

LÄHTEET

- Abbott, C. 2011. Aiming for inclusion: removing barriers and building bridges. Teoksessa Dillon, J. & Maguire, M. (toim.) *Becoming a teacher. Issues in secondary education*. 4.painos. Maidenhead: Open University Press, 236-248.
- Aderibigbe, S. 2013. Opportunities of the collaborative mentoring relationships between teachers and student teachers in the classroom: The views of teachers, student teachers and university tutors. *Management in Education* 27 (2), 70-74.
- Agazarian, Y. 2011. *Systems centred theory and practise: The contribution of Yvonne Agazarian*. London: Karnac Books.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 2006. Mikä ohjaa kirkon työnohjaajaa? Haastattelututkimus työnohjaajien teoreettisista lähestymistavoista. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/teo/kayta/vk/ahteenmaki-pelkonen/mikaohja.pdf>. Viitattu 1.7.2012.
- Ainscow, M. 2012. Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change* 13 (3), 289-310.
- Ainscow, M. 2008. Teaching for diversity: The next big challenge. Teoksessa Connelly, F., He, M. & Phillion, J. *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 240-259.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. & César, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231-238.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2008. Making education for all inclusive: where next? *Prospects* 38 (1), 15-34.
- Alarid, L. & Schloss, C. 2008. Attorney views on the use of private agencies for probation supervision and treatment. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 53 (3), 278-291.

- Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O-P., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. 2011. Työnohjauksen käsikirja. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Almagor, M. 2011. Functional dialectic system approach to therapy for individuals, couples, and families. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. & Zullig, K. 2010. Capacity-related innovations resulting from the implementation of a community collaboration model for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (4), 257-287.
- Arikoski, J. & Sallinen, M. 2007. Vastarinnasta vastarannalle – johda muutosta taitavasti. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. 2011. Inclusion: by choice or by change? *International Journal of Inclusive Education* 15 (1), 29-39.
- Articles, A. 2003. Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review* 73 (2), 164-202.
- Aseltine, J., Faryniartz, J. & Rigazio-DiGilio, A. 2006. Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295-308.
- Bernard, J., Clingerman, T. & Gilbride, D. 2011. Personality type and clinical supervision interventions. *Counselor Education & Supervision* 50 (3), 154-170.
- Biggs, H., Bambling, M. & Pearce, Z. 2009. Models of supervision: From theory to practise. Teoksessa Pelling, N., Barletta, J. & Armstrong, P.

- Practise of clinical supervision. Bowen Hills: Australian Academic Press, 93-120.
- Blaxter, L. 2010. How to research. 4. painos. Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisioipettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Boden, R., Kenway, J. & Epstein, D. 2007. Teaching and Supervision. London: Sage Publications.
- Booth, W. & Colomb, G. & Williams, J. 2009. Craft of Research. 3.painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourke, P. 2009. Professional development and teacher aides in inclusive education contexts: where to from here? International Journal of Inclusive Education 13 (8), 817- 827.
- Boyd, B. & Shaw, E. 2010. Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. Preventing school failure 54 (4), 211-219.
- Briggs, A. & Coleman, M. 2007. Research methods in educational leadership and management. 2. painos. London: Sage Publications.
- Brink, P., Bäck-Petterson, S. & Sernert, N. 2012. Group supervision as a means of developing professional competence within pre-hospital care. International Emergency Nursing 20 (2), 76-82.
- Broadfoot, K., Deetz, S. & Anderson, D. 2004. Multi-levelled, multi-method approaches to organizational discourse. Teoksessa Grant, D., Hardy, C., Osrick, C. & Putnam, L. The Sage handbook of organizational discourse. London: Sage Publications, 193-213.
- Brooks, M. 1999. Mentors matter. Teoksessa Scherer, M. Better beginning: Supporting and mentoring new teachers. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 53-59.

- Brunero, S. & Stein-Parbury, J. 2008. The effectiveness of clinical supervision in nursing: an evidence based literature review. *AJAN australian journal of advanced nursing* 25 (3), 86-94.
- Burnes, T., Wood, J., Inman, J. & Welikson, G. 2013. An investigation of process variables in feminist group clinical supervision. *The Counseling Psychologist* 41 (1), 86-109.
- Carr, J., Herman, N. & Harris, D. 2005. *Creating dynamic schools through mentoring, coaching and collaboration*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carroll, M. 2010. Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning (Part 2). *The Clinical Supervisor* 29 (1), 1-19.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07325221003730301>.
 Viitattu 19.6.2013.
- Chapman, L. 2010. *Professional coaching: Integrated experiential coaching: Becoming an executive coach*. London: Karnac Books.
- Clouder, L. & Sellars, J. 2004. Reflective practice and clinical supervision: an interprofessional perspective. *Journal of Advanced Nursing* 46 (3), 262-269.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. 2012. Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education* 63 (4), 237-244.
- Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4 (2), 5-18.
- Cornforth, S. & Claiborne, L. 2008b. Supervision in educational contexts: raising the stakes in a global world. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 691-701.
- Cornforth, S. & Claiborne, L. When educational supervision meets clinical supervision: what can we learn from the discrepancies? *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (2), 155-163.

- Cottrell, D., Kilminster, S., Jolly, B. & Grant, J. 2002. What is effective supervision and how does it happen? A critical incident study. *Medical Education* 36 (11), 1042-1049.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen F. & Bergen, T. 2011. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 320-331.
- Cross, W., Moore, A., Sampson, T., Kitch, C. & Ockerby, C. 2012. Implementing clinical supervision for ICU Outreach Nurses: A case study of their journey. *Australian Critical Care* 158 (4), 263-270.
- Dahlin, B. 2007. Enrichin the theoretical horizons of phenomenography, variation theory and learning studies. *Scandinavian Journal of Educational research* 51 (4), 327-346.
- Danielson, C. 2008. *Handbook for enhancing professional practice: Using the framework for teaching in your school*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Deaver, S. & Shiflett, C. 2011. Art-based supervision techniques. *The Clinical Supervisor* 30 (2), 257-276.
- Edwards, D. 2010. Play and metaphor in clinical supervision: keeping creativity alive. *The Arts in Psychotherapy* 37 (3), 248-254.
- Edwards, D., Burnard, P., Hannigan, B., Cooper, L., Adams, J., Juggessur, T., Fothergil, A. & Coyle, C. 2006. Clinical supervision and burnout: The influence of clinical supervision for community mental health nurses. *Journal of Clinical Nursing* 15 (8), 1007-1015.
- Ekins, A. & Grimes, P. 2009. *Inclusion: Developing an effective whole school approach*. Berkshire: Open University Press.
- Eleanor, R., Sandra, D., Ragins, B. & Kram, K. 2007. The roots and meaning of mentoring. Teoksessa Ragins, B. & Kram, K. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practise*. Thousands Oaks: Sage Publications, 3-17.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. Viitattu 6.11.2008.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010.

http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf. Viitattu 1.9.2012.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2011.

Teacher education for inclusion across Europe. Challenges and opportunities. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>. Viitattu 12.6.2012.

Eurydice report. 2013. Key data on teachers and school leaders in Europe.

Education and training. European Commission.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf. Viitattu 17.5.2013.

Evans, C., Williams, J., King, L. & Metcalf, D. 2010. Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly* 29 (4), 41-48.

Falender, C., Burnes, T. & Ellis, M. 2012. Multicultural clinical supervision and benchmarks: Empirical support informing practise and supervisor training. *The Counseling Psychologist* 41 (1), 8-27.

Fenwick, T. 2001. Teacher supervision through professional growth plans: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly* 37 (3), 401-424.

Florian, L. 2009. Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and teacher education* 25 (4), 533-534.

Forlin, C. 2010. Editorial. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 14 (7), 649-653.

Forness, S. 2001. Special education and related services: What have we learned from meta-analysis? *Exceptionality*, 9 (4), s. 185-197.

- Fox, S. & Ainscow, M. 2006. Moving leadership practice in schools forward. Teoksessa Ainscow, M. & West, M. (toim.) Improving urban schools. Leadership and collaboration. Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing 92-103.
- Frase, L. 2005. Refocusing the purposes of teacher supervision. Teoksessa English, F. The SAGE handbook of educational leadership. 1.painos. Thousands Oaks: Sage Publications, 430-463.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2009. Special educational needs, inclusion and diversity. Berkshire: Open University Press.
- Furman, B. & Ahola, T. 2004. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Gal, D. 2011. New opportunities for change in American teacher education: Insights from Hong Kong. Educational Studies 47 (3), 240-259.
- Gardemeister, S., Kupiainen, H., Repo-Kaarento, S. & Wager, M. 2003. Työnohjaus – Mitä ihmettä? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. <http://www.wager.fi/artikkelit/tyonohj.pdf> Viitattu 23.6.2008.
- Gibson, S. 2009. Inclusion versus neo-liberalism: Empowering the ‘other’. Teoksessa Gibson, S. & Haynes, J. Perspectives on participation and inclusion: Engaging education. London: Continuum International Publishing, 11-26.
- Gillespie, J. 2012. Teaching Note: Enhancing social work education through team-based learning. Journal of Social Work Education 48 (2), 377-387.
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewski, R. 1980. Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Goodman, I., Brady, M., Duffy, M., Scott, J. & Pollard, N. 2008. The effects of “bug-in-ear” supervision on special education teachers’ delivery of learn units. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 23 (4), 207-216.
- Gordon, R. 2007. Qualitative approaches. Teoksessa Clegg, S. & Bailey, J. International encyclopedia of organization studies. Thousand Oaks: Sage Publications, 1340-1343.

- Haikonen M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Tutkimusraportteja 1.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/haikonen/konflikt.pdf>.
 Viitattu 15.3.2009.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjinä. Helsinki: WSOY
- Hanley-Maxwell, C. & Bottge, B. 2009. Reconceptualizing and recentering research in special education. Teoksessa Conrad, C. & Serlin, R. The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. Thousands Oaks: Sage Publications, 175-197.
- Hanna, F. 2011. Freedom: Toward an integration of the counseling profession. Counselor Education & Supervision 50 (6), 362-285.
- Haydon, G. 2010. Introduction. Teoksessa Haydon, G. (toim.) Educational equality. 2.painos. London: Continuum International Publishing Group, 1-14.
- Hawkins, P. & Shohet, R. 2007. Supervision in the helping professions. 3.painos. Buckingham: Open University Press.
- Hawkins, P. & Smith, N. 2007. Coaching, mentoring and organizational consultancy: Supervision and development. Berkshire: Open University Press.
- Hein, S., Lawson, G. & Rodriguez, C. 2011. Supervisee incompatibility and its influence on triadic supervision: An examination of doctoral student supervisors' perspectives. Counselor Education & Supervision 50 (6), 422-436.
- Helander J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/helander/oppimine.pdf>
 Viitattu 13.6.2008.
- Henderson, P. 2009. Supervision training: Issues and approaches. Volume 2. London: Karnac Books.

- Hess, A., Hess, K. & Hess, T. (toim.) 2008. Psychotherapy supervision. Theory, research and practise. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P. 2011. The Practise of Qualitative Research. 2. painos. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hitchcock, C. & Stahl, S. 2003. Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology* 18 (4), 45-52.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207-216.
- Hodkinson, A. 2012. Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour's landmark educational policy? *British Journal of Special Education* 39 (1), 4-11.
- Holloway, E. 1995. Clinical supervision: a systems approach. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto 1031.
- van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 37, 3, 267-290.
- Hulgin, K. & Drake, B. 2011. Inclusive education and the No child left behind act: resisting entrenchment. *International Journal of Inclusive Education* 15 (4), 389-404.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2005. Noste-erityisavustuksella toteutettavien hankkeiden arviointi. Vuosiraportti. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=727>. Viitattu 16.11.2008.

- Huusko, L. 2003. Sopiva tiimi. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 60.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Hyrkäs, K. 2002. Clinical supervision and quality care. Examining the effects of team supervision in multi-professional teams. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 869. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5351-4.pdf>. Viitattu 8.2.2009.
- Hyrkäs, K. & Paunonen-Ilmonen, M. 2001. The effects of clinical supervision on the quality of care: examining the results of team supervision. *Journal of Advanced Nursing* 33 (4), 492-502.
- Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983.
- Hyypä, H. & Miettinen, A. (toim.) 2000. Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Hyypä, H. 2007. ”Kellosta pilviin”. Teoksessa Ketonen, Y. & Korhonen, M. (toim.) *Työnohjaus*. Oulu: Painotalo Suomenmaa, 131-137.
- Ibrahim, A. 2013. Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education* 34, 38-45.
- Ikonen, O. & Mäkirinta, M. Miten selviydyn ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Keuruu: PS-kustannus, 176-195.
- Jiménez, T., Graf, V. & Rose, E. 2007. Gaining access to general education: The promise of universal design for learning. *Issues in Teacher Education* 16 (2), 41-54. <http://www1.chapman.edu/ITE/10jimenez.pdf>. Viitattu 10.1.2013.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 535-542.
- Juuti, P. 2006. *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava.

- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Juva: WS Bookwell Oy.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto kirjastopaino. Tutkimusraportti 236.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>.
 Viitattu 13.6.2008.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1280.
- Kalaian, S. 2008. Research design. Teoksessa Lavrakas, P. Encyclopedia of survey research methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 725-732.
- Kamens, M., Susko, J. & Elliott, J. 2013. Evaluation and supervision of co-teaching: A study of administrator practices in New Jersey. NASSP Bulletin 97 (2), 166-190.
- Kangaslahti, J. 2007. Opetustoimen johtamisen dilemmoja kartoittamassa. Turun yliopisto. Lehdistöiedote.
<http://domino.utu.fi/tiedotus/tiedotukset.nsf/61345dc704eac28ac22568bd00428706/1bb5cc33bf0c5450c22572b200242353?OpenDocument>.
 Viitattu 13.6.2008.
- Karjalainen, M. 2010 Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Akateeminen Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 388.
<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513938666.pdf>. Viitattu 11.1.2011.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen, J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Karten, T. 2010. Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom. 2. painos. Thousands Oaks: SAGE.
- Kasvi, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampere.
- Kaunisto, S-L., Uitto, M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2009. Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. Kasvatus 40 (5), 454-464.

- Kennedy, T., Lingard, L., Baker, G., Kitchen, L. & Regehr, G. 2007. Clinical oversight: Conceptualizing the relationship between supervision and safety. *Journal of General Internal Medicine* 22 (8), 1080-1085.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua. *Metanoia Instituutti*. Oulu: Kirjapaino Kaleva.
- Keskinen, S. 2006. Työnohjaus, sparraus, mentorointi ja coaching esimiestyössä. *Osviitta* 3/2006. Suomen työnohjaajat ry., 32-37.
- Keskinen, S. 1996. Kouluttaja työnohjaajan roolissa. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) *Ryhmäilmiöt ja työnohjaus*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: Raportit ja selvitykset 12, 93-105.
- Ketonen, Y. & Korhonen, M. (toim.) 2007. Työnohjaus. Suomen työnohjaajien ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Painotalo Suomenmaa.
- Kiviniemi, L., Läksy, M-L., Matinlahti, T., Nevalainen, K., Ruotsalainen, K., Seppänen, U-M. & Vuokkila-Oikkonen, P. 2007. Minä mielenterveystyön tekijänä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Koski, A. 2007. Työn eetoksena hyvä elämä tehostetun palveluasumisen yksikössä. Uutta moniammatillista työyhteisöä rakentamassa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1251.
- Kramer, J. & Hammel, J. 2011. "I do lots of things": Children with cerebals palsy's competence for everyday activities. *International Journal of Disability, Development and Education* 58 (2), 121-136.
- Krueger, R. & Casey, M. 2009. *Focus groups. A practical guide for applied research*. 4. painos. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R. & Casey, M. 2000. *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*. 3.painos. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R. 1998. *Analyzing & reporting focus group results*. Focus group kit 6. Thousands Oaks: Sage Publications.

- Krueger, R. 1998. Developing questions for focus groups. Focus group kit 3. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R. 1998. Moderating focus groups. Focus group kit 4. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Kärkkäinen, M-L. 2013. Työnohjaus psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa. Laadullinen haastattelututkimus. Akateeminen väitöskirja. Publications of University of Eastern Finland. Dissertations in Health Sciences. Number 180. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1180-3/urn_isbn_978-952-61-1180-3.pdf. Viitattu 28.11.2013
- Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. 2007. A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education* 58 (5), 440-455.
- Ladany, N., Mori, Y. & Mehr, K. 2013. Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist* 41 (1), 28-47.
- Lahti-Helttula, E-L. 2009. Matkalla voimaantumiseen – ryhmätyönohjauksen koetut vaikutukset. Terveysalalla toimivien opettajien kokemuksia. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto.
- Lahtinen, A. 1978. Lasten sosiaalisen kehityksen edistäminen opettajien koulutuksen, konsultoinnin ja työnohjauksen avulla. Joensuun yliopisto. <http://www.joensuu.fi/ajankohtaista/vaitoskalenteri.html>. Viitattu 15.6.2008.
- Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista 15.7.2005/566. <http://www.edilex.fi/kela/fi/lainsaadanto/20050566?toc=1>. Viitattu 7.1.2013.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lancaster, P. 2011. Universal design for learning. *Colleagues* 3 (1), 1-3. <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=colleagues>. Viitattu 10.1.2013.

- Lambrechts, F., Grieten, S., Bouwen, R. & Corthouts, F. 2009. Process consultation revisited. Taking a relational practice perspective. *Journal of Applied Behavioral Science* 45 (1), 39-58.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46-57.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.
- Limberg, L. 2008. Phenomenography. Teoksessa Given, L. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 612-615.
- Limberg, L. 2000. Phenomenography: A relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behaviour Research* 1, 51-67.
http://bada.hb.se/bitstream/2320/6846/1/limberg_phenomenography-a-relational.pdf. Viitattu 27.6.2012.
- Lindström, K. & Leppänen, A. (toim.) 2002. Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Työterveyslaitos, Helsinki. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Akateeminen väitöskirja. *Universitatis Ouluensis E* 130.
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514299964/isbn9789514299964.pdf>. Viitattu 3.1.2012.
- Luke, M., Ellis, M. & Bernard, J. 2011. School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education & Supervision* 50 (5), 328-343.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Löfmark, A., Morberg, Å., Öhlund, L. & Ilicki, J. 2009. Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education* 57 (1), 107-123.

- Mackenzie, S. 2011. 'Yes, but...': rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning* 26 (2), 64-71.
- Mackereth, P., White, K., Cawthorn, A. & Lynch, B. 2005. Improving stressful working lives: complementary therapies, counseling and clinical supervision for staff. *European Journal of Oncology Nursing* 9 (2), 147-154.
- Makkinen, E. & Nick, M. & Siimes, A. (toim.) 2006. *Kerron ja kuuntelen. Työnohjausta Balint-ryhmässä Duodecim*. Helsinki: Gummerus kirjapaino Oy.
- Male, D. 2011. The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning* 26 (4), 182-186.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Martinsuo, M. 2011. Työnohjaus projektimaaisessa työssä. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 275-284.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 335-348.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer-Press, 141-161.
- McCurdy, K. 2006. Adlerian supervision: A new perspective with a solution focus. *Journal of Individual Psychology* 62 (2), 141-153.
- McGuire, J., Scott, S. & Shaw, S. 2006. Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education* 27 (3), 166-175.

- McIntyre, D. 2009. The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts of the way forward. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 602-608.
- McLean, P. & Hudson, F. 2012. Completely revised handbook of coaching: A developmental approach. 2. painos. Somerset: Wiley.
- McMahon, M. & Patton, W. 2000. Conversations on clinical supervision: benefits perceived by school counselors. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (3), 339-351.
- Meo, G. 2008. Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure* 52 (2), 21-30.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 412.
- Miles, S. & Singal, N. 2010. The education for all and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 1-15.
- Milne, D. 2009. Evidence-based clinical supervision: Principles and practise. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Milne, D. 2007. An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology* 46 (4), 437-447.
- Milne, D. & James, I. 2002. The observed impact of training on competence in clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology* 41 (1), 55-72.
- Montgomery, M., Hendricks, B. & Bradley, L. 2001. Using systems perspectives in supervision. *The Family Journal* 9 (3), 305-313.
- Morgan, D. 2008. The focus groups. Teoksessa Given, L. The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Thousands Oaks: Sage Publications, 353-355.

- Mäkitalo, J. & Paso, E. (toim.) 2012. Muutostyössä. Työterveysyhteistyötä muuttuvissa töissä. Oulu: Erweko Oy.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 206. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5459-6.pdf>. Viitattu 27.12.2012.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. Duodecim 124, 1507-1513.
- Nakamura, J. & Csikszentmihályi, M. 2002. The concept of flow. Teoksessa Snyder, C. & Lopez, S. (toim.) Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press, 89-105.
- Nikander, L. (toim.) 2006. Hyviä käytäntöjä ja kokeiltuja malleja oppilaitosten kehitystyöhön. Hämeen ammattikorkeakoulun e-julkaisuja 1/2006. http://www4.hamk.fi/julkaisut/tiedostot/HyvätKaytannot_loppuraportti.pdf. Viitattu 11.6.2008.
- Nissilä, S-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching. Towards transformation in vocational teacher education. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6738-8.pdf>. Viitattu 11.6.2008.
- Noddings, N. 2011. Philosophy of education. 3. painos. Boulder: Westview Press.
- Nylander, G. 2004. Työyhteisön ongelmat ja opettajuus puhututtavat opettajia työnohjauksessa. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Psykologian laitos.
- Odell, S. & Huling, L. 2000. Leading the teaching profession toward quality mentoring. Teoksessa Odell, S. & Huling, L. (toim.) Quality mentoring for novice teachers. Indianapolis: Kappa Delta Pi, 11-14.
- Ojanen S. 1982. Työnohjaus – eräs keino opettajan henkisen kuormituksen keventämiseksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 4.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin + Göös.

- Ojanen, S. 1987. Opettajien työnohjausryhmien toiminnasta maassamme ohjaajan ja ohjattavien kannalta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 22/1987.
- Ojanen, S. 2007. Mitä työnohjauksessa ymmärretään reflektiolla? Teoksessa Ketonen, Y. & Korhonen, M. (toim.) Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Painotalo Suomenmaa, 69-75.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2008. age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of Employment Counseling* 45 (2), 79-90.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 1.
http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf. Viitattu 22.4.2013.
- Opertti, R., Brady, J. & Duncombe, L. 2009. Moving forward: Inclusive education as the core of education for all. *Prospects* 39 (3), 205-214.
- Pajak, E. 2003. Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Paliokosta, P. & Blandford, S. 2010. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning* 25 (4), 179-186.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. & Elia, M. 2009. Special education versus inclusive education: The role of the TEACHH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39 (6), 874-882.
- Pang, M. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145-156.

- Parpei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehityksinterventiona. Akateeminen väitöskirja. Helsinki university of technology. Department of industrial engineering and management. Doctoral dissertation series 4.
- Pattison, S. 2010. Reaching out: a proactive process to include young people with learning disabilities in counselling in secondary schools in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling* 38 (3), 301-311.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus – toiminnan laadun varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2007. Huomioita ja mietteitä työnohjauksesta lähityömuotoineen. Teoksessa Ketonen, Y. & Korhonen, M. (toim.) Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Painotalo Suomenmaa, 76-80.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Viitattu 1.9.2012.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 16.6.2008.
- Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, 20-23.
- Ponterotto, J. 2005. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 126-136.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. 2011. How to teach now: Five keys to personalized learning in the global classroom. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Punkanen, T. 2001. Mielenterveystyö ammattina. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Punkanen, T. 2009. Työnohjaus muutoksen moottorina. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

- Rabiee, F. 2004. Focus-group interview and data analysis. *Proceeding of the Nutrition Society* 63, 655-660.
- Rao, K. 2007. *Encyclopaedia of supervision and administration in elementary education: Supervision of elementary school teaching. Volume 1.* Jaipur: Global Media.
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt; Ongelmakielestä kompetenssikieleen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Romana, A. & Leimala, L. 2005. Yksilötyönohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20, 71-86.
- Runswick-Cole, K. 2011. Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education* 38 (3), 112-119.
- Rustin, M. 2003. Learning about emotions: the Tavistock approach. *European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health* 6 (3), 187-208.
- Saarenketo, T. 2011. Samanaikaisopetus – esimerkki yhdestä onnistuneesta yläkoulun toimintakulttuurin muutoksesta. *Kasvatus* 42 (3), 273-279.
- Sage, D. 1997. Administrative strategies for achieving inclusive schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators.* Baltimore: Paul H. Brookes, 105-116.
- Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) 2000. *Työn muutos ja oppiminen.* Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Salo, M. & Salenius, T. 2002. Lyhytkestoinen työnohjaus. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) *Työelämän vaatimukset ja työnohjauksen mahdollisuudet.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:15, 59-80.
- Samuels, C. 2007. 'Universal design' concept pushed for education. *Education Week* 27 (10), 1-12.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen.* Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus Hakapaino Oy.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
[http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/67D387D2-6061-400A-8149-\[47454DFBE467/0/koulu_ty%C3%B6paikkana.pdf](http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/67D387D2-6061-400A-8149-[47454DFBE467/0/koulu_ty%C3%B6paikkana.pdf). Viitattu 8.2.2009.
- Scaife, J. 2009. Supervision and personal development. Teoksessa Hughes, J. & Youngson, S. Personal development and clinical psychology. West Sussex: Blackwell Publishing, 89-107.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Severinsson, E. & Sand, Å. 2010. Evaluation of the clinical supervision and professional development of student nurses. Journal of Nursing Management 18 (6), 699-677.
- Shachar, R., Nasim, R., Leshem, T., Rosenberg, J., Schmidt, A. & Schmuely, V. 2012. Power hierarchy, multiple truth and innovations in narrative supervision. Journal of Systemic Therapies 31 (4), 34-48.
- Shepherd, K. & Hasazi, S. 2009. Leadership for social justice and inclusion. Teoksessa Florian, L. (toim.) The SAGE handbook of special education. London: Sage Publications, 476-487.
- Shevlin, M. 2010. Count me in!: Ideas for actively engaging students in inclusive classrooms. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. 3. painos. London: Sage Publications.
- Siivola, M. 2003. Tiedon sanat, ymmärryksen kuvat. Ymmärryksellisen ryhmätyönohjauksen erityispiirteitä. Suomen Lääkärilehti 58 (5), 555-560.

- Silva, D. & Dana, N. 2001. Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision* 16 (4), 305-321.
- Sines, D. & McNally, S. 2007. An investigation into the perceptions of clinical supervision experienced by learning disability nurses. *Journal of Intellectual Disabilities* 11 (4), 307-328.
- Singal, N. 2008. Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education* 24 (6), 1516-1529.
- Sjöberg, B. 2008. Handledning i dialog som slöjdpedagogisk undervisningsmetod. *FORMakademisk* 1 (1), 70-84.
- Snow-Gerono, J. 2008. Locating supervision – A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education* 24 (6), 1502-1515.
- Solantie, J. 2001. Fokusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien liitto.
- Son, E., Ellis, M. & Yoo, S-K. 2013. Clinical supervision in South Korea and the United States: A comparative descriptive study. *The Counseling Psychologist* 41 (1), 48-65.
- Spaulding, L. & Flanagan, J. 2012. Dis2ect. A framework for effective inclusive science instruction. *Teaching Exceptional Children* 44 (6), 6-14.
- Stark, M., Frels, R. & Garza, Y. 2011. The use of sand-tray in solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor* 30 (2), 277-290.
- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. 2007. Focus groups. Theory and practise. 2.painos. Applied social research method series Volume 20. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education* 23 (2), 201-214.
- Suomen työnohjaajat ry. Mitä työnohjaus on?
<http://www.suomentyonhjaajat.fi/tyonohjaus>. Viitattu 18.6.2013.

- Suomen työnohjaajat ry. Työnohjauksen eettiset periaatteet.
<http://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/etiikka.php>. Viitattu 17.9.2012.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. 2009. Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 543-550.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Teaching Exceptional Children. 2013. John: Teaching – It takes a village. *Teaching Exceptional Children* 45 (3), 71-71.
- Teemant, A., Wink, J. & Tyra, S. 2011. Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education* 27 (4), 683-693.
- Thomas, F. 1996. Solution-focused supervision. The coaxing of expertise. Teoksessa Miller, S., Hubble, M. & Duncan, B. (toim.) *The handbook of solution-focused brief therapy*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 128-151.
- Tiuraniemi, J. 2005. Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 110-120.
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. 2010. Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tuomivaara, S., Hynninen, K., Leppänen A., Lundell, S. & Tuominen, E. 2005. Asiantuntijan luovuus koetuksella. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Valleala, U.M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 280.
- Valteri – Valtakunnallinen erityisen tuen palveluverkosto. www.valteri.fi.

- Vanhalo, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. 2002. Liiketoiminta ja johtaminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Viinisalo, P. 2007. Ajatuksia opettajien työnohjauksesta eilen ja tänään. Teoksessa Ketonen, Y. & Korhonen, M. Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Painotalo Suomenmaa, 14-15.
- Virtaniemi, M-P. 1985. Mitä työnohjaus on. Teoksessa Aalto, K. (toim.) Työnohjaus. Ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy, 9-29.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Wadsworth, Y. 2011. Do it yourself social research. 3. painos. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Wang, J. & Fulton, L. 2012. Mentor-novice relationships and learning to teach in teacher induction: A critical review of research. REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research 2 (1), 56-104.
- Weiner, H. 2003. Effective inclusion. Professional development in the context of the classroom. Teaching Exceptional Children 35 (6), 12-18.
- Wellington, J. 2003. Educational research. Contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.
- West, A. 2010. Supervising counsellors and psychotherapists who work with trauma: a Delphi study. British Journal of Guidance and Counselling 38 (4), 409-430.
- Williams, A. 2000. Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Roolit, tavoitteet ja menetelmät. Tampere: Resurssi.
- Williams, S., Johnson, C. & Sukhodolsky, D. 2005. The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. Journal of School Psychology 43 (2), 117-136.

- Willis, J. 2007. Brain-friendly strategies for the inclusion classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winstanley, J. & White, E. 2003. Clinical supervision: models, measures and best practice. *Nurse Researcher* 10 (4), 7-39.
- Ybema, S., Yanow, D., Wels, H., Kamsteeg, F. 2009. Ethnography. Teoksessa Mills, A., Durepos, G., Wiebe, E. (toim.) *The encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 348-352.
- Zepeda, S. 2002. Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision* 18 (1), 83-102.
- Zhou, J. 2013. The power of affect and cognition in predicting group attitudes toward supervisors. *Social Behaviour and Personality* 41 (2), 215-222.
- Žorga, S. 2007. The development of consciousness through the supervision process. *International Journal for the Advancement of Counselling* 29 (3-4), 203-211.
- Žorga, S. 2002. Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care* 16 (3), 265-276.
- Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 321-334.

LIITTEET

- Liite 1. Työnohjauksen eettiset periaatteet
- Liite 2. Tutkimuslupa
- Liite 3. Kutsupyyntö fokusryhmähaastatteluun
- Liite 4. Tiedote fokusryhmähaastatteluun osallistuville
- Liite 5. Suostumus haastatteluun ja taustakysymykset
- Liite 6. Fokusryhmähaastattelun avauspuheenvuoro
- Liite 7. Fokusryhmähaastattelun kysymykset

Liite 1. Työnohjauksen eettiset periaatteet

Työnohjauksen eettiset periaatteet Suomen työnohjaajat ry:n mukaan

Työnohjaajan suhde tilaajaan

Työnohjaaja on lojaali ohjattavalle, ohjattavan esimiehille, työnantajalle ja organisaation perustehtävälle. Työnohjaaja ei ota ohjattavan työyhteisön johtajuutta. Työnohjaaja työskentelee luottamuksen ja avoimuuden rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi. Työnohjauksen lähtökohtana ja työskentelyn perustana on sopimus ja sen noudattaminen. Sopimus sisältää realistiset tavoitteet sekä niistä johdetun aikataulun, työskentelytavat ja hinnoittelun. Työnohjaaja kunnioittaa myös kaikkea muuta organisaatiossa tapahtuvaa kehittämistyötä ja sitä tekeviä ihmisiä.

Työnohjaajan suhde ohjattavaan

Työnohjaaja asettaa itsensä ohjaamansa yksilön, ryhmän tai yhteisön palvelukseen. Työskentely lähtee ohjattavan tarpeista. Työnohjaaja antaa tietonsa ja kokemuksensa ohjattavan käyttöön. Työnohjaus on luottamuksellista ja avointa suhteessa tilaajaan ja ohjattavaan. Työnohjaaja sitoo vaitiolovelvollisuus ohjattavan ja tilaajan kertomiin asioihin. Työnohjaaja kunnioittaa ohjattavan ammattitaitoa ja valintoja - silloinkin kun ne ovat johtaneet epäonnistumiseen. Työnohjaaja toimii niissä rajoissa, jotka ohjattava asettaa, mutta on kokonaan vastuussa omasta ohjaustyöstään. Työnohjaaja luottaa ohjattavan kehittymismahdollisuuksiin. Työnohjaajalla on riittävä etäisyys ohjattavaan. Aikaisemmat kontaktit ohjaajan ja ohjattavan välillä on syytä tuoda keskusteluun tilaajan ja ryhmäohjauksessa ryhmän kanssa ennen sopimuksen tekoa. Työnohjaaja jättää riittävästi tilaa ohjattavan kasvuun, liikkumiseen - jopa perääntymiseen.

Työnohjaajan suhde itseensä

Työnohjaaja on aidosti oma itsensä, sillä hänen persoonallisuutensa on hänen tärkein työvälineensä. Työnohjaaja ei ylitä oman pätevyytensä rajoja. Jos ylitys kuitenkin tapahtuu, hän ottaa sen opiksi ymmärtääkseen, missä rajat kulkevat. Työnohjaaja huolehtii omien voimavarojensa turvaamisesta ja ammattitaitonsa kehittämisestä. Työnohjaajan toimintaan kuuluu pohtia kriittisesti, avoimesti ja ammatillisesti omaa työskentelyään. Työnohjaaja ei saa toimia työnohjaajana ratkaistakseen omia henkilökohtaisia ristiriitojaan tai korvatakseen sitä, mitä vaille on omassa elämässään jäänyt. Työnohjaaja kantaa vastuuta siitä, että hänen työmääränsä pysyy kohtuullisena ja työnsä laatu hyvänä.

Arviointi

Työnohjauksen tuloksellisuutta on arvioitava ohjattavan ja hänen organisaationsa perustehtävän kannalta. Palautteen antamiselle ja arvioinnille on varattava riittävästi aikaa.

(Suomen työnohjaajat ry:n [www](http://www.soty.fi)-sivut)

Liite 2. Tutkimuslupa

Viestintä Suomen työnohjaajat ry:n puheenjohtajan kanssa tutkimusluvan saamiseksi

Hei!

Tohdin lähestyä näin sähköpostitse Osviitassa 02/09 liittyvän hyvän ja puhuttelevan kirjoituksesi ansiosta. Teen kasvatustieteen jatko-opintoja Lapin yliopistoon ja tarkoituksenani on tehdä väitöskirja, jossa kiinnostuksen kohteenani on työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Aineistonhankinnassa olen kovasti päätyvässä fokusryhmähaastatteluun, jonka toteuttaisin mahdollisimman kattavasti Suomessa. Kohdejoukkonani olisivat opettajataustaiset työnohjaajat, joilla on joko koulutuksellinen, kokemuksellinen tai ammatillinen yhteys perusopetukseen (=siis jo näkemys, mitä se inklusio tämän päivän koulumailmassa tarkoittaa). Voisinkohan minä tavoittaa tutkimushenkilöt sähköpostilla Storyn ryhmäviestillä?

Jäsenrekisterihausta tulee suurimmalta osalta näkyviin vain puhelinnumero ja sitä kautta metsästäminen on kovasti aikaa vievää ja teen tätä oman päivätyöni ohessa...Olen jo kaavaillut ryhmien kokoontumisaikoja ja haastattelupaikkakuntia eli itse hakeutuminen haastatteluun ei olisi kaaosmainen viestintätapahtuma, vaan strukturoidusti ilmoittautumissysteemillä. Eli tutkimushaastatteluun sopiva henkilö, jolle ajankohta ja paikkakunta sopii, ilmoittautuu ja tulee valituksi. Omasta taustastani; olen Harri Hyypän vetämästä Oululaisesta työnohjaajakoulutuksesta valmistunut v. 2005, tehnyt jo kohta 20 vuotta erityisopetuksen parissa töitä ja Storyn jäsen.

Ystävällisin terveisin,
Sanna Alila

Hei

Vien asian hallitukseen, joka kokoontuu elokuussa 29. päivänä. Palaan asiaan.

Terv Maj-Lis Kärkkäinen

Hei

Suomen työnohjaajat ry:n hallitus myönsi Sinulle tutkimusluvan. Muotoile pyyntö osallistua tutkimukseesi ja lähetä minulle, niin laitan sen sitten tiedottajan kautta jäsenkirjeenä eteenpäin.

Terveisin Maj-Lis Kärkkäinen

Liite 3. Kutsupyyntö fokusryhmähaastatteluun

Opettajataustaisille Storyn työnohjaajille Kutsu ja yhteistyöpyyntö ryhmähaastatteluun

Teen kasvatustieteen jatko-opintoihin liittyvää väitöskirjaa Lapin yliopistossa. Kiinnostuksen kohteenani ovat opettajataustaisten työnohjaajien käsitykset työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena. Työni ohjaajana toimii kasvatopsykologian professori Kaarina Määttä.

Opettajataustaisilla työnohjaajilla on aivan erityinen asema koululaitoksemme uudistusten myllerryksessä. Perusopetus kohtaa haasteita, joihin opettajataustaisilla työnohjaajilla on runsaasti joko ammatillista, kokemuksellista tai koulutuksellista näkemystä. Haluan kuulla tämän ammattiryhmän ääntä koululaitoksemme kehittämiseksi sekä oman ammatillisuuteni syventämiseksi. Olen itse myös työnohjaaja ja toimin ohjaavana opettajana valtion erityisoppilaitoksessa, Tervaväylän koulussa, Oulussa.

Tavoitteenani on saada mahdollisimman monta opettajataustaista työnohjaajaa haastateltavakseni. Pyydän Sinua osallistumaan ryhmähaastatteluun, jotka toteutan allaolevan aikataulun mukaisesti.

Haasteltavaan ryhmään kuuluu enintään kuusi henkilöä kerrallaan. Kaksi tuntia riittää yhteiskeskusteluunne.

Ryhmähaastattelujen ajankohdat ja paikkakunnat:

tiistai 20.4.2010 klo 17.00-19.00 Kajaani
keskiviikko 21.4.2010 klo 17.00-19.00 Oulu
torstai 22.4.2010 klo 17.00-19.00 Rovaniemi
tiistai 27.4.2010 klo 17.00-19.00 Kuopio
keskiviikko 5.5.2010 klo 17.00-19.00 Mikkeli
torstai 6.5.2010 klo 17.00-19.00 Helsinki
perjantai 7.5.2010 klo 17.00-19.00 Turku
tiistai 11.5.2010 klo 17.00-19.00 Jyväskylä
tiistai 18.5.2010 klo 17.00-19.00 Tampere
tiistai 25.5.2010 klo 17.00-19.00 Kokkola

Pyydän Sinua ystävällisesti ilmoittautumaan kyseiseen ryhmähaastatteluun 28.2.2010 mennessä minulle sähköpostilla. Pyydän samalla saada yhteystietosi sekä haastattelupaikkakuntasi ylläesitetyn aikataulun mukaisesti. Tämä sähköposti tavoittaa sinut Suomen työnohjaajat ry:n kautta, jossa itsekin olen jäsenenä.

Pidän tärkeänä ajatustemme, näkemystemme ja kokemustemme esillenostamista työmme ja perusopetuksen edistymiseksi. Annan tarvittaessa mieluusti lisätietoja.

Etukäteen jo haastattelutapaamisestamme kiittäen.

Oulussa 13.1.2010

Sanna Alila

KM, erityisopettaja, työnohjaaja

sanna.alila@tervavayla.fi p.040 7497 262

Liite 4. Tiedote fokusryhmähaastatteluun osallistuville

TIETOA TUTKIMUKSESTANI HAASTATTELUHENKILÖILLENI

Tervetuloa haastatteluun, jonka tarkoituksena on selvittää opettajataustaisten työnohjaajien käsityksiä työnohjauksen mahdollisuuksista tukea opettajuutta pyrittäessä kohti inklusiivista koulua. Haastatteluni liittyvät väitöskirjatutkimukseeni, jonka teen Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan. Väitöskirjani ohjaajana toimii professori Kaarina Määttä.

Ryhmähaastattelussa hyödynnetään ns. fokusryhmähaastattelumenetelmää yhtenä ryhmäkesustelun muotona. Keskustelutilanne videoidaan ja äänitetään tutkijan käyttöön litteroinnin ja aineiston käsittelyn onnistumiseksi. Aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja tutkimushenkilöiden ehdoton anonymiteetti turvataan. Haastatteluja teen eri puolella Suomea, useissa kaupungeissa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujille on tarjolla virvokkeita ja pieni lahja.

Suoritan haastattelut itse ja yksin. Teen tutkimustani oman työni ohella. Toimin Tervaväylän koulun (valtion erityiskoulu) ohjaavana opettajana. Olen kasvatustieteen maisteri, erityisopettaja ja itsekin työnohjaajakoulutuksesta valmistunut.

Pyydän allekirjoittamaan suostumuksen haastatteluun sekä vastaamaan taustakysymyksiin.

Kiittäen suuresti yhteistyöstä liitän alle vielä yhteystietoni.

Sanna Alila
Tilustie 4 D 1, 90650 Oulu
p. 040 7497 262
sähköposti: sanna.alila@tervavayla.fi

Liite 5. Suostumus haastatteluun ja taustakysymykset**KIRJALLINEN SUOSTUMUS RYHMÄHAASTATTELUUN JA TAUSTAKYSYMYKSET**

Mihin ikäluokkaan kuulut (ympyröi)?

- A. 25-34 vuotta
- B. 35-44
- C. 45-54
- D. 55-64
- E. yli 65 vuotta

Milloin valmistuit työnohjaajakoulutuksesta? Valmistumisvuosi

Kuinka kauan olet antanut työnohjausta opettajille?

- A. alle vuoden
- B. yhdestä kolmeen vuotta
- C. kolmesta viiteen vuotta
- D. yli viisi vuotta

Opettajille suuntautunut työnohjaus työnohjauskertoina

- A. 0-10
- B. 11-20
- C. 21-30
- D. 31-40
- E. yli 40

Ympyröi opettajille antamasi työnohjauksen muodot

- A. yksilötyönohjaus
- B. ryhmätyönohjaus
- C. työyhteisön työnohjaus

Kuinka kauan olet antanut työnohjausta muille ammattiryhmille?

- A. alle vuoden
- B. yhdestä kolmeen vuotta
- C. kolmesta viiteen vuotta
- D. yli viisi vuotta

Suostun Sanna Alilan tutkimushaastatteluun minulle kerrotuin ehdoin.

Paikka ja päivämäärä

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 6. Fokuseryhmähaastattelun avauspuheenvuoro

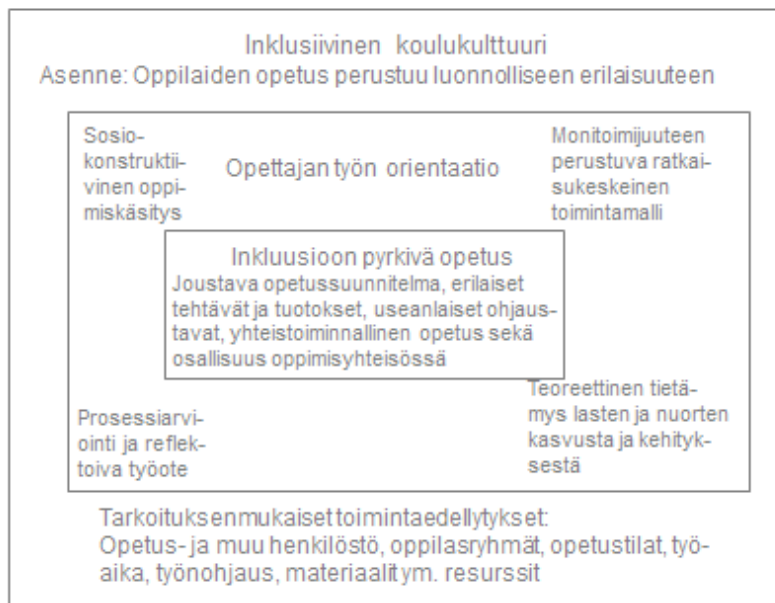
FOKUSRYHMÄHAASTATTELUN AVAUSPUHEENVUORO
(Krueger & Casey 2000, 108 mukailen)

”Hyvää iltaa ja tervetuloa. Kiitos, että annatte aikaanne osallistumalla keskusteluun työnohjauksesta inklusiivisen opettajuuden tukena. Pyydän teitä aluksi täyttämään kirjalliset suostumuspyynnöt haastatteluun. Haluaisin saadulla tiedolla kartoittaa työnohjauksen mahdollisuuksia tukea opettajuutta inklusiivisessa koulussa.

Teidät on kutsuttu tänne siksi, että olette opettajataustaisia työnohjaajia. Hyödynnämme fokusryhmähaastattelumenetelmää keskustelussamme. Siinä ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Odotan teiltä toisistaan poikkeavia näkökulmia. Jakakaa vapaasti näkemyksiänne, vaikka ne eroaisivat muiden näkemyksistä.

Nauhoitan ja videoin tämän, koska en halua hukata yhtäkään kommenttia. Tutkimusraporttiini ei tule nimiänne ja kommenttinne ovat luottamuksellisia. Olen laittanut nimiteltat eteenne. Ne auttavat minua muistamaan nimenne, mutta ne voivat auttaa myös teitä. Jos haluat seurata jotakin, jonka joku on sanonut, haluat olla samaa mieltä tai eri mieltä tai antaa esimerkin, tehkää se vapaasti. Teidän ei tarvitse vastata minulle, vaan voitte vastata toinen toisillenne näistä kysymyksistä. Minä olen täällä kysymässä kysymyksiä, kuuntelemassa ja varmistamassa, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Olen kiinnostunut kuulemaan teitä kaikkia.

Suvi Lakkala (2008) on tutkinut väitöskirjassaan inklusiivista opettajuutta. Näytän teille Lakkalan kokoaman inklusiivisen opettajuuden mallin, jossa työnohjaus on osana tarkoituksenmukaisia toimintaedellytyksiä.



Lakkala 2008

Ottakaa vapaasti virvokkeita oman halunne mukaan. Aloitetaanpa kierroksella, jossa toivoisin, että kertoisitte nimenne ja miten kiinnostuitte tulemaan tähän haastatteluun?

Liite 7. Fokusryhmähaastattelun kysymykset

Fokusryhmähaastattelun kysymykset:

1. Millaista opettajien työnohjaus on nykyisin ja mihin tarpeisiin se vastaa?
2. Mitä työnohjaus voisi antaa inklusiivisesti toimivalle opettajalle?
3. Milloin olisi tarpeen ottaa käyttöön jokin työnohjauksen lähellä olevat työtapa mm. mentorointi, coaching, konsultointi tukemaan inklusiivista opettajuutta?
4. Millaista työnohjauksen pitäisi olla luonteeltaan inklusiivista opettajuutta tuettaessa; resurssit, menetelmät jne.?
5. Millaisissa kokoonpanoissa inklusiivista opettajuutta tukevaa työnohjausta tulisi antaa; yksilö-, ryhmä- vai työyhteisökohtainen?
6. Millainen tausta työnohjaajalla tulisi olla tuettaessa inklusiivista opettajuutta?
7. Mikä olisi sopiva teoreettinen tausta/viitekehys inklusiivista opettajuutta tukevalle työnohjaukselle?
8. Miten työnohjaus voisi tukea inklusiivisen opettajuuden kehittymistä ?
9. Mitä haluaisit vielä sanoa tähän tutkimusteemaan liittyen? Mitä olen jättänyt kysymättä?